



**TECNOLÓGICO  
DE MONTERREY®**

**La lectura por placer en dispositivos electrónicos  
móviles desde la perspectiva de la literacidad:  
usos, prácticas, procesos y representaciones de adultos lectores**

Disertación que para obtener el grado de

**Doctora en Innovación Educativa**

presenta

**Mónica María Márquez Hermosillo**

Asesor:

**Dr. Jaime Ricardo Valenzuela González**

Guadalajara, Jalisco, México

Abril, 2015

A mi Vale, estrella de mil colores,  
porque le corresponde.

Pero también a Víctor Hugo,  
también a Mariana,  
porque mi tesis los ha visto crecer.

Desde luego al Tano,  
que en la luz y en la oscuridad,  
siempre ha estado.

A Miguel y Evangelina, mi suspiro.

Y va por todas las mujeres,  
doctoras en la filosofía de la vida.

## **Agradecimientos**

Gracias ante todo al doctor Ricardo Valenzuela, el gran maestro, el amigo, el reloj, la sabiduría, el método y la espera.

Gracias a la doctora Yolanda Heredia y al doctor Juan Manuel Fernández por la confianza.

Gracias a Luis Marrufo, con sus tres consejos, que multiplicados valen por mil. A Alberto Bernal, a Margarita Pérez y a Eduardo Salazar. A la doctora Araceli Espinosa. A Lily Márquez, a Moni Vallejo, a Gaby González, a Silvia Quezada, a Claudia Sahagún.

A mis amigas directoras de Letra Uno, socias de vida.

Gracias a cada uno de mis hermanos: Miguel Ángel, Cecy, Lily, Lorena, Víctor.

A mis sobrinos, especialmente a la Polín.

A Olga, que me puso de pie cada semana.

Gracias a Meli, por las mil tazas de café.

Gracias a mis alumnos, a mis compañeros de trabajo que me hicieron el paro.

A los 26 lectores que me prestaron su tiempo y me compartieron su historia con los libros.

A los Círculos de Letra Uno, en su redondez.

A todos los que participaron de alguna manera en esta locura y a las que son lectoras, a los que son lectores, siempre.

# **La lectura por placer en dispositivos electrónicos móviles desde la perspectiva de la literacidad: usos, prácticas, procesos y representaciones de adultos lectores**

## **Resumen**

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han transformado las prácticas lectoras. Específicamente, los dispositivos electrónicos móviles ofrecen una nueva forma de tener acceso a los textos, con lo cual se implican nuevas estrategias, habilidades, niveles y dimensiones de lectura. La lectura es un proceso de refinamiento permanente que conjunta procesos diversificados y complejos, los cuales implican un acercamiento global, plural, múltiple, recientemente identificado como la perspectiva de la *literacidad*. Enmarcada en las teorías socioculturales, la literacidad considera los aspectos contextuales y concibe la lectura como una práctica social, situada histórica y culturalmente. Tomando como base el modelo ideológico de literacidad (Street, 2008), se aborda esta investigación desde una visión holística, en donde se interrelacionan el lector, el texto y el contexto social, en un proceso dinámico en que se cruzan actores, identidades, escenarios culturales, valoraciones y significados. El objetivo del estudio es identificar, describir y analizar los usos, procesos y prácticas de lectura que realizan adultos cuando realizan lectura literaria por placer en dispositivos electrónicos móviles, así como las representaciones identitarias, sociales, estéticas y éticas que tienen sobre dicha experiencia. El estudio comienza haciendo un recorrido por la historia del libro y sus significados sociales, por el panorama mundial con respecto a los estudios sobre lectura, así como por la transformación del concepto de lectura y lo que se ha avanzado

en el campo de estudio de la literacidad. La investigación está diseñada metodológicamente con un enfoque mixto, planteado en una primera etapa como un estudio cuantitativo exploratorio a una muestra de 400 lectores; y en una segunda etapa como un estudio cualitativo exploratorio, secuencial y relacional, que es el que predomina. En su parte cualitativa, se trata de un estudio de casos múltiples de tipo descriptivo e interpretativo que se centra inicialmente en 26 experiencias particulares y avanza hacia la particularidad de experiencias singulares de 10 lectores, con el fin de aprehender la complejidad de la lectura digital hasta la práctica concreta. A partir de los resultados de la investigación, se concluye que sí hay diferencias entre la lectura en soporte impreso y la lectura a través de dispositivos electrónicos. Estas diferencias se ubican en los ámbitos de lo afectivo, de lo estratégico, de la decisión individual y de la construcción de comunidad. El documento termina apuntando posibles líneas de acción para la formación en la literacidad tanto para el ámbito escolar, como el de la promoción de la lectura en general.

**Palabras clave:** literacidad, lectura, promoción lectora, dispositivos electrónicos móviles, lectura digital, teoría sociocultural, alfabetización.

## Índice

<b>Capítulo 1. Planteamiento del problema</b> .....	1
Antecedentes .....	1
Planteamiento .....	12
Objetivos .....	17
Relevancia del tema .....	21
 <b>Capítulo 2. Revisión de literatura</b> .....	26
Del libro al texto digital: recorrido diacrónico por el libro y la lectura .....	26
La lectura en el siglo XXI .....	33
La sociedad tecnologizada y sus efectos .....	37
La generación <i>net</i> .....	41
Retos educativos de la sociedad tecnologizada .....	43
La lectura en la transmodernidad .....	46
Panorama mundial de la alfabetización .....	51
Evolución del concepto de alfabetización .....	53
De la multialfabetización a la noción de literacidad .....	70
El modelo ideológico de literacidad .....	88
La formación de lectores y la sociedad tecnologizada .....	90
Propuestas pedagógicas y literacidades .....	94
Propuestas didácticas relacionadas con TIC .....	105
Avanzar en la literacidad desde todos los frentes .....	107
Formación lectora a partir de TIC .....	109
Panorama actual de la investigación en torno a las literacidades .....	110
Los tópicos de la investigación .....	119
Características de la investigación sobre literacidades .....	123
Cuestionamientos relevantes y aspectos problemáticos .....	125
Las dimensiones ética y estética en perspectiva de la literacidad .....	131
 <b>Capítulo 3. Método</b> .....	140
Diseño de la investigación .....	140
Viabilidad del estudio .....	148
Participantes .....	148
Instrumentos de recolección de datos .....	150
Análisis de datos .....	161
Confiabilidad y validez .....	166
 <b>Capítulo 4. Resultados y discusión</b> .....	169
El punto de partida .....	169
Resultados del análisis cuantitativo .....	174
Resultados del análisis cualitativo .....	216

<b>Capítulo 5. Conclusiones</b> .....	312
Principales hallazgos .....	312
Implicaciones para el campo de la educación y de la promoción lectora .....	332
Limitaciones de la investigación .....	341
Líneas de investigación futura .....	342
Para finalizar .....	343
<b>Apéndices</b> .....	346
Apéndice A. Formato de <i>Carta de consentimiento</i> de los participantes .....	346
Apéndice B. Encuesta de lectura inicial .....	348
Apéndice C. Resultados de la entrevista piloto .....	352
Apéndice D. Guión de entrevista número 1 .....	359
Apéndice E. Guión de entrevista número 2 .....	361
Apéndice F. Guión para la sesión con grupo focal .....	364
Apéndice G. Yo como instrumento .....	367
Apéndice H. Cuadro de control de participantes del grupo focal .....	372
Apéndice I. Datos del primer texto que se leyó en el grupo focal (novela) ...	373
Apéndice J. Datos del segundo texto que se leyó en el grupo focal (cuento) ..	374
Apéndice K. Datos del tercer texto que se leyó en el grupo focal (poema) ...	376
Apéndice L. Códigos <i>top-down</i> de la primera pregunta subordinada .....	383
Apéndice M. Códigos <i>top-down</i> de la segunda pregunta subordinada .....	384
Apéndice N. Códigos <i>top-down</i> de la tercera pregunta subordinada .....	388
<b>Referencias</b> .....	392
<b>Currículum vitae de la autora</b> .....	406

## Índice de tablas

Tabla 1. Síntesis de instrumentos aplicados y datos obtenidos .....	160
Tabla 2. Frecuencia de mujeres y hombres por grupo de edad .....	172
Tabla 3. Tipo de lector que se consideran, por grupo de edad .....	175
Tabla 4. Tipo de lectores que se consideran los hombres participantes de la muestra .....	180
Tabla 5. Tipo de lectoras que se consideran las mujeres participantes de la muestra .....	181
Tabla 6. Razones para leer, por grupos de edad .....	184
Tabla 7. Preferencias de soporte de lectura con relación al género textual .....	192
Tabla 8. Preferencias de dispositivos electrónicos para la lectura, por grupos de edades y porcentajes .....	197
Tabla 9. Tiempo de usar dispositivos electrónicos para la lectura, por grupos de edades, por frecuencias .....	199
Tabla 10. Ventajas de los dispositivos electrónicos para la lectura, por grupos de edades, expresados en porcentajes .....	202
Tabla 11. Ventajas que encuentran las mujeres en los dispositivos electrónicos para la lectura, por grupos de edades, expresados en frecuencias .....	204
Tabla 12. Ventajas que encuentran los hombres en los dispositivos electrónicos para la lectura, por grupos de edades, expresados en frecuencias .....	206
Tabla 13. Agrupación de desventajas de la lectura en electrónico por referentes y por grupos de edad .....	209



## Índice de figuras

Figura 1. Diversidad de dispositivos electrónicos móviles .....	4
Figura 2. Distinción entre libros electrónicos .....	6
Figura 3. Tipos de texto digital .....	8
Figura 4. Clasificación de los textos multimodales .....	10
Figura 5. Tres perspectivas para el análisis de la lectura .....	14
Figura 6. Representación del objeto de estudio de esta investigación .....	20
Figura 7. Recorrido diacrónico por la lectura .....	32
Figura 8. Transformación del concepto de alfabetización .....	60
Figura 9. Referentes y dimensiones de la alfabetización múltiple .....	69
Figura 10. Evolución de los usos de tecnologías en la enseñanza .....	97
Figura 11. Implicaciones de las nuevas alfabetizaciones .....	122
Figura 12. Secuencia de trabajo .....	147
Figura 13. Porcentaje de participantes que se consideran lectores habituales, por grupos de edad .....	177
Figura 14. Porcentaje de participantes que se consideran lectores expertos, por grupos de edad .....	178
Figura 15. Porcentaje de veces que las mujeres expresaron el estudio como razón para leer, por grupos de edades .....	186
Figura 16. Porcentaje de veces que las mujeres expresaron el trabajo como razón para leer, por grupos de edades .....	187
Figura 17. Porcentaje de veces que los hombres expresaron el estudio como razón para leer, por grupos de edades .....	189

Figura 18. Porcentaje de veces que los hombres expresaron el trabajo como razón para leer, por grupos de edades .....	190
Figura 19. Preferencias de dispositivo electrónico para la lectura por frecuencia ..	194

## **Capítulo 1. Planteamiento del problema**

### **Antecedentes**

Llamamos tecnologías de la información y la comunicación (TIC) al conjunto de servicios, redes y herramientas utilizados para el tratamiento y la transmisión de la información. Las TIC permiten acceder, guardar, organizar, manipular, producir, intercambiar y presentar información por medios electrónicos. Incluyen hardware, software y telecomunicaciones a través de computadoras y programas tales como aplicaciones multimedia y sistemas de bases de datos, así como la telefonía celular, el CD-ROM y la Internet, entre otros.

Derivado del surgimiento y desarrollo de las TIC, la Internet ha transformado decisivamente los límites de la comunicación, pues la Internet es un hipersistema descentralizado de redes de comunicación de alcance mundial que están interconectadas. Uno de los servicios que Internet ofrece es la World Wide Web (www o Web), que a partir de un conjunto de protocolos permite la consulta de texto, imagen y sonido de forma remota. Otros servicios que Internet posibilita es el correo electrónico, las videoconferencias, las listas de distribución, la mensajería instantánea, las conversaciones en línea, la transmisión de archivos textuales y multimedia, los juegos en línea, la ubicación de objetos en tiempo real y el acceso a una infinidad más de aplicaciones interactivas. Es el mundo en red.

En el actual contexto transmoderno (Rodríguez Magda, 2004), complejo y vertiginoso, globalizado y fragmentado, sofisticado y policéntrico, transcultural y en

constante flujo, las tecnologías de información y comunicación y con ellas la Web transforman un sinnúmero de campos de acción, forman parte activa de la cotidianidad y son un elemento clave para las relaciones interpersonales.

La manera en que las personas se conocen, se reencuentran, se mantienen en contacto, obtienen y transmiten información, negocian y se comunican en general, ha cambiado a partir de las TIC y el uso de la Web. Ya no sólo *se usan* las TIC y la red, sino que *se habita* la red, a través de las TIC.

Esto tiene efectos profundos en las configuraciones sociales y plantea nuevos retos para cada sector de la organización societaria (Ocampo, 2011). Las prácticas, procesos e instituciones han tenido que adecuarse a las nuevas realidades y necesidades de la sociedad. Actores diversos, interactuando con innovadores recursos y con una cantidad de información antes impensable ahora en sus manos, han transformado los procesos sociales tradicionales, entre ellos la experiencia de la lectura.

La sofisticación de los *gadgets* (dispositivos electrónicos), los avances en la telefonía móvil, el acceso libre a WiFi, el uso de la nube (*the Cloud*), la cantidad de aplicaciones disponibles, los protocolos de aplicaciones inalámbricas (WAP), los contenidos RSS (Really Simple Syndication), las nuevas plataformas y toda una gama de opciones tecnológicas de la nueva generación, van transformando la experiencia lectora de forma acelerada.

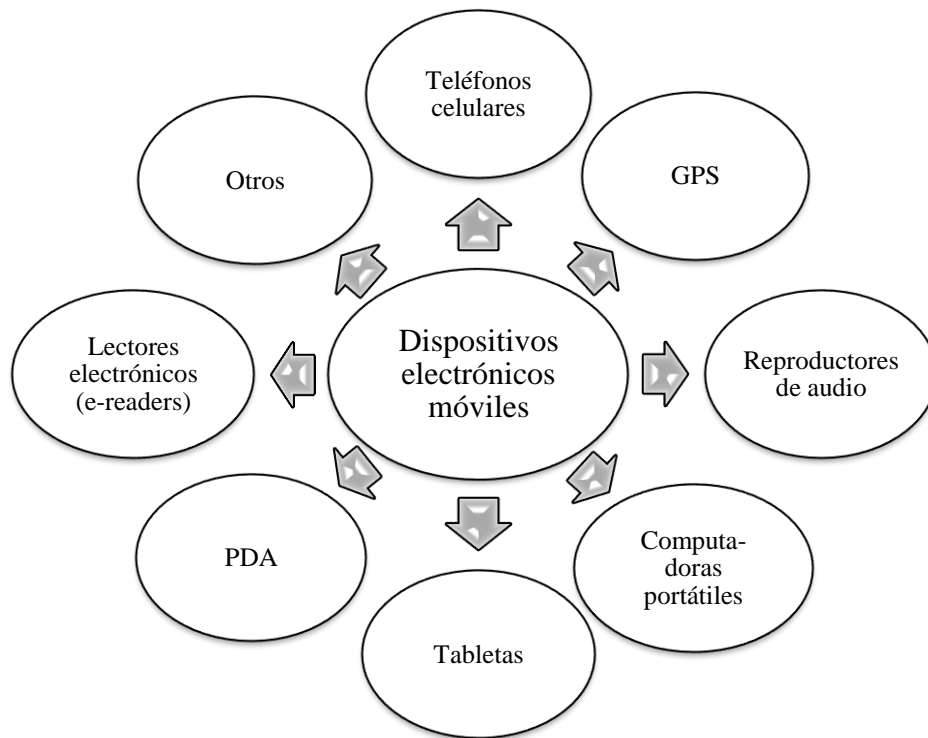
La tradicional definición de libro, como "conjunto de muchas hojas de papel u otro material semejante que, encuadernadas, forman un volumen" (RAE, 2001), se ha visto enmendada en la 23ª edición de la Real Academia de la Lengua Española como: "Obra

científica, literaria o de cualquier otra índole con extensión suficiente para formar volumen, que puede aparecer impresa o en otro soporte" (2014).

La concepción de libro como un objeto físico, se ha matizado para entenderse como una unidad lingüística (Vaca y Hernández, 2006), tradicionalmente concretada en papel y tinta, pero que en la actualidad puede también ser utilizada mediante dispositivos electrónicos variados (e.g., ópticos o magnéticos).

Específicamente, los dispositivos electrónicos móviles han materializado al libro de una manera distinta y han entrado al campo de lo editorial con tal contundencia que ahora es preciso distinguir entre libro impreso y libro electrónico.

Un dispositivo móvil se podría definir como "un aparato de pequeño tamaño, con algunas capacidades de procesamiento, con conexión permanente o intermitente a una red, con memoria limitada, que ha sido diseñado específicamente para una función, pero que puede llevar a cabo otras funciones más generales" (Baz, Ferreira, Álvarez y García, s/f). De acuerdo con esta definición, son dispositivos móviles desde los reproductores de audio portátiles hasta los navegadores GPS (*Global Positioning System*), pasando por los teléfonos móviles, los PDA (*Personal Digital Assistant*), las tabletas, las PC (*Personal Computer*) portátiles y los libros o lectores electrónicos. La figura 1 muestra una clasificación de estos dispositivos electrónicos.



*Figura 1.* Diversidad de dispositivos electrónicos móviles.

Se habla de libros electrónicos también en dos acepciones: como dispositivo electrónico móvil que permite almacenar, reproducir y leer textos; y en una segunda acepción, como el texto mismo, codificado en formato adecuado para leerse en tales dispositivos electrónicos (Martos y Campos, 2013).

Con este nuevo soporte electrónico se abre una gama de posibilidades: Algunos de los dispositivos electrónicos móviles concebidos exclusivamente para la lectura y también conocidos como *e-readers*, fueron los modelos desarrollados por Amazon, Barnes and Noble y Kobo, que permiten almacenar, reproducir y leer libros y otro tipo de documentos de carácter textual y multimedia con un mínimo de energía, con base en la llamada tinta digital (Martos y Campos, 2013). Los modelos más conocidos son Kindle, Mobi, Papyre, Cybook, BeeBook, Enos o Booq.

Junto a ellos, surgieron dispositivos electrónicos móviles que ofrecen un número sumamente variado de aplicaciones y de usos, entre los cuales se encuentra la lectura, pero no como única o primordial función. Se trata de computadoras portátiles, tabletas, teléfonos móviles inteligentes y PDA, útiles para navegación Web y para uso de aplicaciones corporativas y personales en sus versiones móviles por lo general.

El abanico de opciones que se abre es muy amplia y está en constante renovación. Lo interesante es que "gracias a la aparición de una panoplia de dispositivos caracterizados por la movilidad y la conectividad" (Martos y Campos, 2013, p. 183), las opciones de lectura se multiplican. Una representación de esta gama de posibilidades de lectura que el mundo digital ha abierto se puede apreciar en la figura 2.

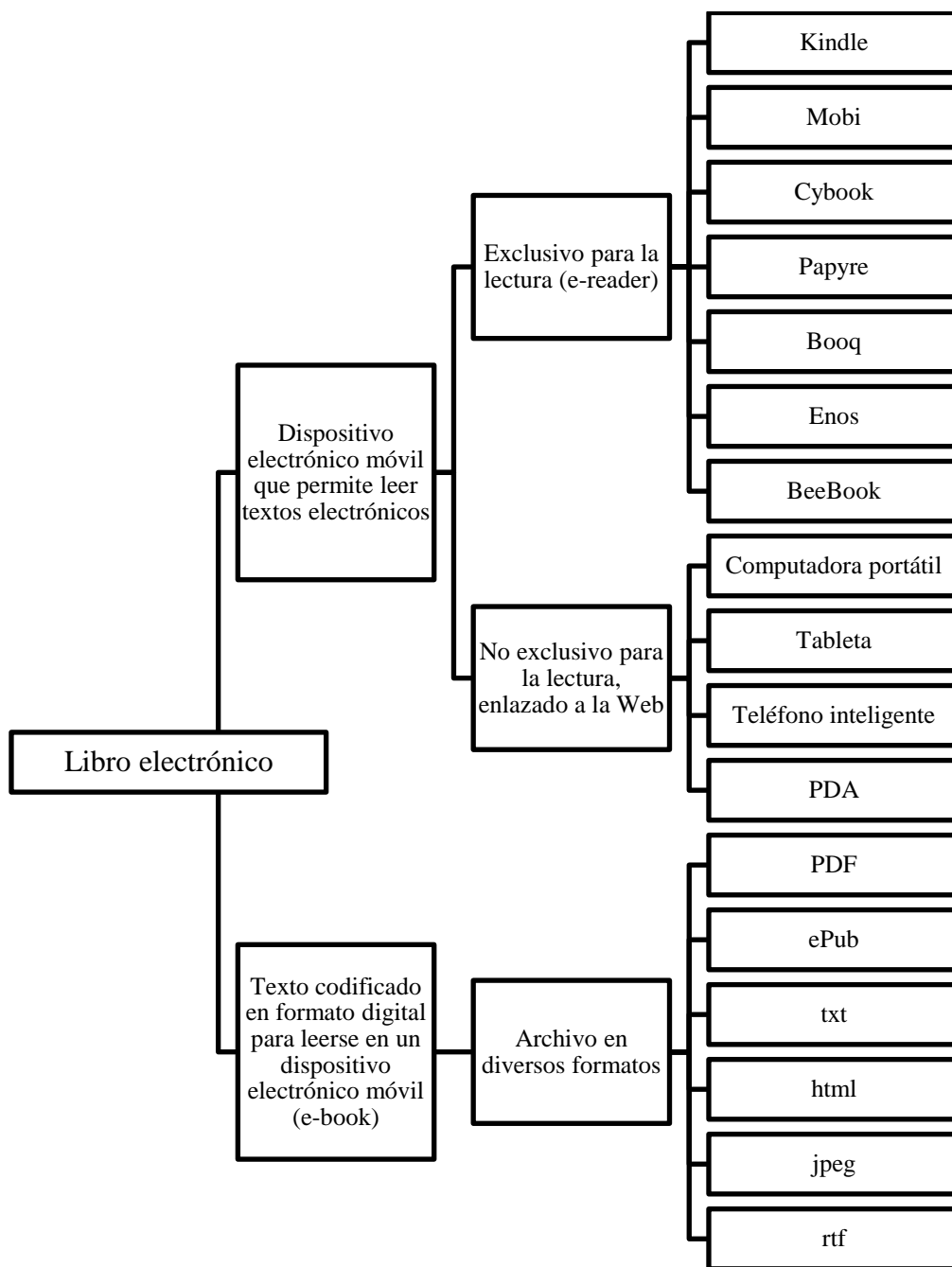


Figura 2. Distinción entre libros electrónicos.



La digitalización de la información trajo consigo la integración y convergencia de nuevos medios, distintas formas de expresar, diversos lenguajes y nuevos entornos de comunicación y de aprendizaje (Gutiérrez, 2006). La información aumenta y se transforma a gran velocidad, los contenidos se complejizan y cada día aparecen nuevos soportes, nuevos contenidos y formatos textuales.

Atendiendo a los fines, códigos y formatos que los nuevos soportes tecnológicos utilizan, se distinguen algunos tipos textuales digitales y prácticas relacionadas con cada uno de ellos, asociadas a la intencionalidad comunicativa de los participantes. Se habla ahora de *e-books*, e-lectura, ciber-lectura, ciberliteratura, cibercultura, hipertextos, edición en la nube, edición participativa, escribidores, lectura digital, e-literatura, lectura conectada, lectura en la nube, libro enriquecido, libro homotético, literatura líquida, literatura transmedia, lectura multimodal, *electracy*, transliteracidad, literatrónica, hipermedia narrativa y muchos otros términos más que van surgiendo ante la dinamicidad de la realidad textual.

Aunque cualquier clasificación en este tema no es categórica ni excluyente, una distinción básica, basada en su composición mediática o modal, es la de textos unimodales y multimodales (Martínez, 2012). Son unimodales aquellos de comunicación unilateral, que utilizan un solo código de forma sucesiva; pueden llamarse multimodales los que ofrecen la posibilidad de utilizar simultáneamente más de un código para generar comunicación multilateral y crear significados compartidos. La mayoría de los géneros digitales pertenecen a este rango, sobre todo a partir de la Web 2.0. La figura 3 ilustra esta distinción.

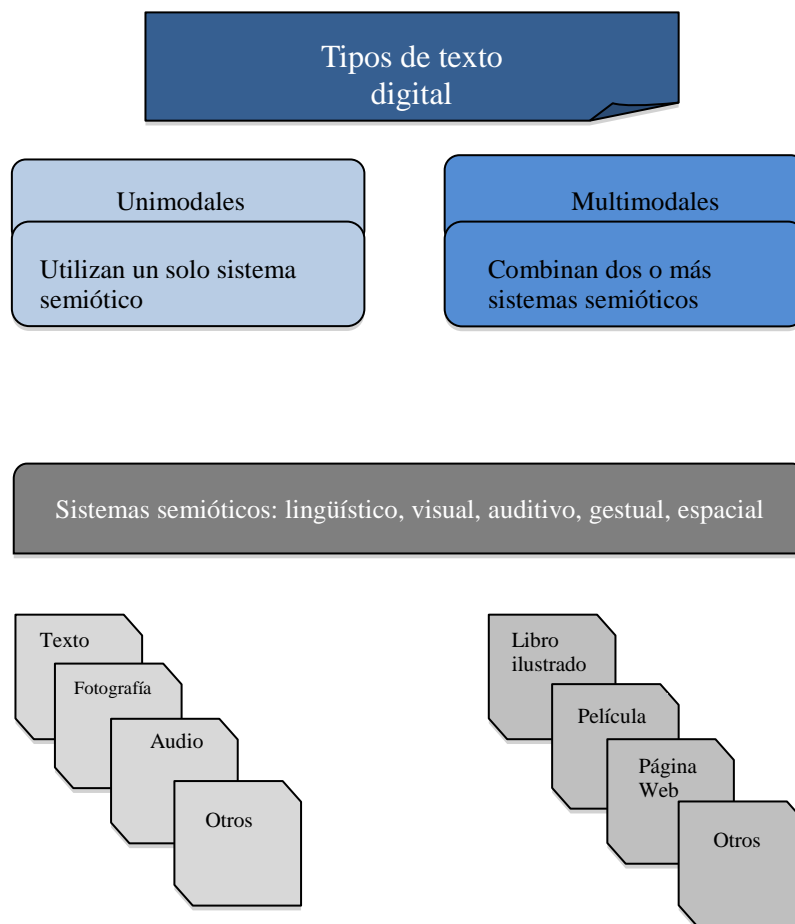


Figura 3. Tipos de texto digital.

En esta multimodalidad pueden distinguirse los cibertextos, los hipertextos y los intertextos. Los primeros hacen referencia al uso que el texto hace de la tecnología para su composición discursiva (presentaciones multimedia, videojuegos, textos enriquecidos). Los hipertextos aluden al escrito que ofrece la posibilidad de romper con la linealidad textual para enlazar en cualquier dirección y conectar rápidamente entre sí a otros textos autónomos que permiten hacer un *big picture* o una focalización particular (páginas Web, portales y plataformas educativas, *wikis*, etcétera). Por último, los intertextos hacen referencia a aquellos textos enlazados con otros y que de manera explícita buscan la interacción entre participantes en búsqueda de nuevos sentidos, siempre abiertos. En estos textos "se desvanecen los conceptos de límite o unidad textual, de contextualización espacio-temporal, de autoría e incluso —en parte— de originalidad" (Cassany, 2000, p. 6).

Son textos de estructura intertextual los que corresponden a la red social (chats, foros, blogs, correos electrónicos, portales compartidos como Twitter, Scoop.it, Spotify, etcétera), así como los que se denominan la red semántica o Web 3.0, creados para la interacción múltiple y el diálogo digital, no sólo a partir de mundos comunes, sino de mundos posibles, simulaciones y juegos con la identidad digital. Se habla de textos de creación colectiva y protéica, como los *Fan Fiction*, *Flickr*, periodismo ciudadano, nubes digitales, *lifelogging* como Facebook, hipernovelas, wikinovelas, novelas colectivas, ciberdrama, etcétera. La figura 4 muestra la clasificación de textos digitales mencionada.

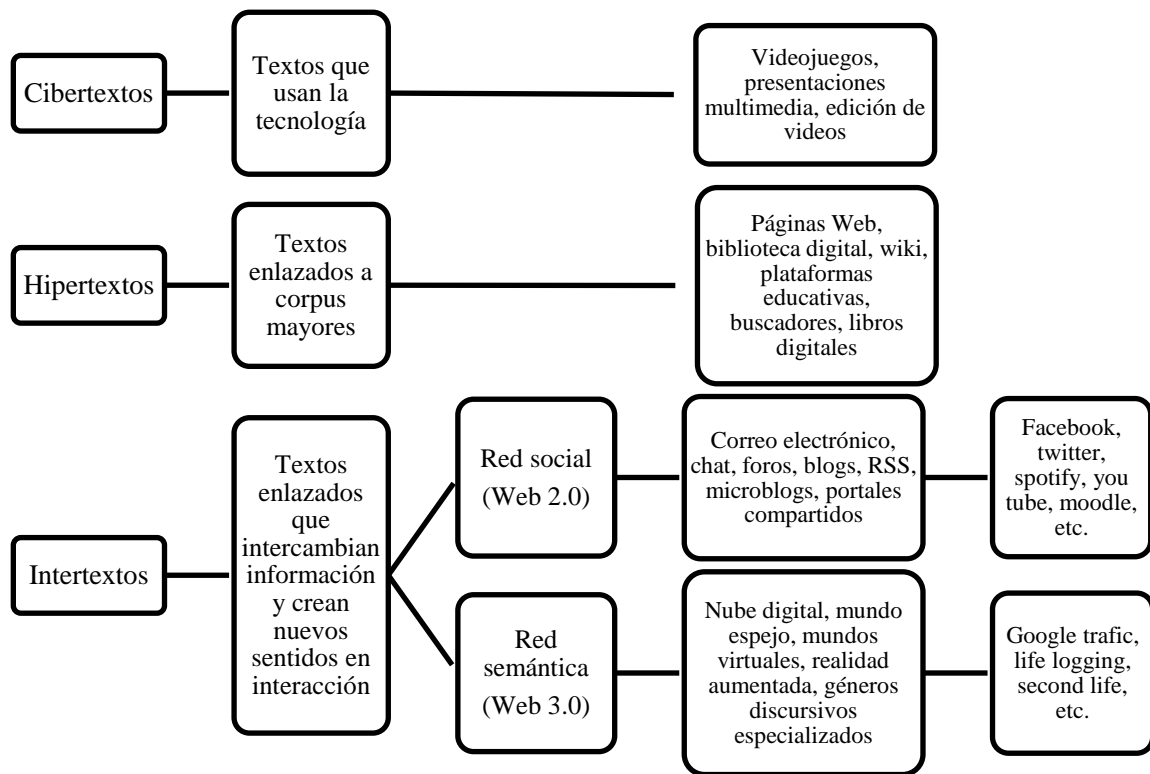


Figura 4. Clasificación de los textos multimodales.

Es evidente que los textos se han transformado, tanto en forma como en contenido. Retomando las afirmaciones de Cassany (2000, p. 8), "en conjunto, con la estructura hiper e intertextual el escrito se convierte en un objeto comunicativo más abierto (que admite actualizaciones continuadas), versátil (permite diversidad de itinerarios), interconectado (relacionado con el resto de recursos enciclopédicos de la red) y significativo (multiplica sus posibilidades interpretativas)".

Si los textos han cambiado, con ello se han transformado los modos de leer y los mismos lectores. Esto, aunado a la avalancha de información que las redes tecnológicas proveen, nos habla de perfiles lectores distintos. Las competencias lectoras, las estrategias, las habilidades implicadas, los procesos, la interpretación y significación que los lectores de hoy ponen en uso durante la experiencia de lectura, se han trastocado.

Especialmente niños y jóvenes, pertenecientes a la *generación net* (Tapscott, 2009), parecieran asimilar con suma naturalidad estas transformaciones, poniendo en ejercicio sus habilidades de búsqueda, discriminación, administración y uso de la información, pero lo cierto es que también las generaciones adultas han tenido que afrontar esta transformación y *lanzarse a habitar la red*.

La pregunta por la relación entre los contenidos y los formatos en que se tiene acceso a esos contenidos no es nueva. Según Ong (1987), es una interrogante que el género humano se planteó ante el cambio de la tecnología oral a la escrita. Las formas en que se han privilegiado ciertas formas para transmitir la información de generación en generación, las fuerzas del poder, las modificaciones de la percepción y el cambio

cultural son cuestionamientos persistentes que en la actualidad renuevan su significatividad ante las tecnologías y los diversos instrumentos de las redes sociales.

## **Planteamiento**

En este contexto de cambio y tecnologización, la lectura ya no puede concebirse sólo como un aprendizaje instrumental, independiente de otras prácticas y eminentemente asociado al ámbito escolar. Procesos como la lectoescritura, la alfabetización, la escritura literaria, la promoción lectora y la edición, son algunos de los campos que han tenido que enfrentar nuevos desafíos.

La lectura ha de concebirse como una práctica íntimamente ligada a la escritura, ambas interconectadas con otras tareas y otras prácticas sociales más amplias, como un proceso de refinamiento permanente que conjunta procesos diversificados y complejos, los cuales implican acercamientos globales, plurales, múltiples, y que recientemente se han agrupado bajo el nombre de *literacidad*.

Para referirse al concepto de literacidad se han usado diversos términos: literacia, escrituralidad, literidad, alfabetización múltiple, *letramento* en portugués, *lettrisme* en francés o *literacy* en inglés.

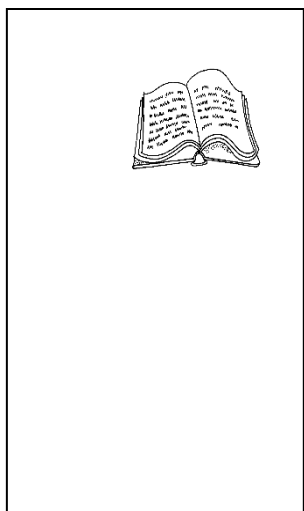
A partir del "giro social" que propone Gee (1996), la literacidad plantea el proceso lector mucho más allá de la adquisición y ejecución de habilidades cognitivas inherentes al ser humano, para tomar en cuenta los aspectos contextuales y concebir la lectura como una práctica social, situada histórica y culturalmente. A este modelo se le conoce también como modelo ideológico de literacidad (Street, 2008).

Siguiendo a Cassany (2011), quien desarrolla posteriormente este modelo ideológico, la noción de *literacidad* abarca todos los conocimientos y actitudes necesarios para el uso eficaz de un texto dentro de una comunidad. Incluye el manejo "del código y de los géneros escritos, el conocimiento de la función del discurso y de los roles que asumen el lector y el autor, los valores sociales asociados con las prácticas discursivas correspondientes, las formas de pensamiento que se han desarrollado con ellas, etcétera" (p. 1).

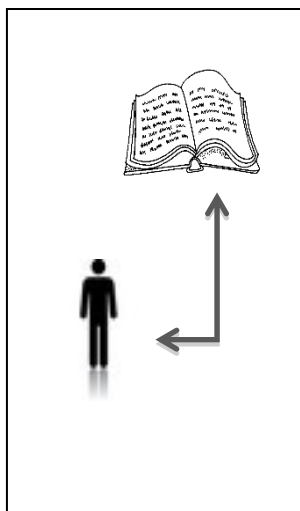
Los estudios de la literacidad buscan ir más allá de la perspectiva lingüística y cognitiva con respecto a la lectura y a la escritura. Incorporan la perspectiva sociocultural, "interesándose por los interlocutores, sus culturas, sus organizaciones sociales, las instituciones con las que se vinculan, etcétera" (Cassany, 2011, p. 14). Se interesan por las representaciones de significado que los lectores involucran al leer y el peso que dichas representaciones tienen en su imaginario lector.

La figura 5, retomada de Cassany (2006, p. 3) representa gráficamente qué es lo que los estudios de la literacidad, desde la orientación sociocultural, pueden aportar específicamente al análisis de la lectura, más allá de la perspectiva lingüística y psicolingüística.

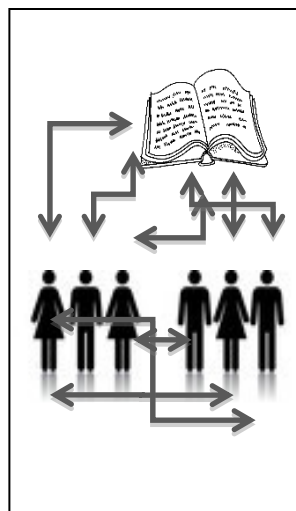
Concepción  
lingüística



Concepción  
psicolingüística



Concepción  
sociocultural



*Figura 5.* Tres perspectivas para el análisis de la lectura.



Desde la perspectiva sociocultural "leer no es sólo un proceso psicobiológico realizado con unidades lingüísticas y capacidades mentales. También es una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales. Aprender a leer requiere conocer estas particularidades, propias de cada comunidad" (Cassany, 2006, p. 8).

Esto significa que no basta con poder decodificar las palabras, retenerlas o comprenderlas. Hay que conocer la estructura de cada género textual, cómo se utiliza en cierto medio, qué funciones tiene, qué se dice y qué hay que presuponer, qué papel juega el autor; hay que saber contextualizar, relacionar y tomar decisiones.

La literacidad incluye también el análisis de las habilidades o competencias que los lectores ponen en juego al hacer uso de las nuevas modalidades de acceso y procesamiento de la información obtenida a partir de las TIC, en combinación con las prácticas de lectura en soportes impresos, realidad que forma parte ya de la vida cotidiana.

Las prácticas lectoras o letradas "constituyen una interacción social y, en este sentido, están conectadas con formas concretas de interactuar, creer, valorar y sentir. A esta dimensión subjetiva y emotiva la denominan identidad lectora" (Alliagas, Castellá y Cassany, 2009, p. 99). Se trata de una construcción social, plural y dinámica que se va construyendo a través de las distintas prácticas lectoras realizadas en distintos ambientes sociales y en interacción con los otros. Son el resultado de la historia personal de cada individuo y el rol social que desempeña en diversas instituciones y prácticas. En la construcción de las identidades lectoras actúan tres estructuras: la cognitiva, la

emocional y la social, desde las cuales el sujeto construye su propia perspectiva ante la lectura.

Para la perspectiva sociocultural, es evidente entonces que la irrupción de los dispositivos electrónicos de lectura, el acceso a la red y los recursos digitales impactan en la experiencia de lectura y modifican las prácticas lectoras.

Por otra parte, es evidente que existen distintas clases de lectura, dependiendo de la finalidad que persigue el lector. A veces realiza lectura informativa, a veces lectura formativa; a veces es lectura de estudio o de memorización. Existe también una lectura que se aborda con un propósito distinto: el deleite estético. Se trata de una lectura por placer, que tiene como finalidad disfrutar el mismo ejercicio lector, "saborear" una obra y recrearse en ella.

Usualmente a la lectura por placer se le identifica con una "lectura literaria", ya que en una gran medida se hace de textos literarios: novelas, cuentos, poemas y demás géneros de la literatura; pero desde el punto de vista de la literacidad, no es el texto por sí mismo el que definiría la lectura literaria, pues por ejemplo, alguien puede leer obligatoriamente una novela con fines de análisis o un poema con el fin de rescatar elementos técnicos. Es más bien la disposición y el propósito del lector, en combinación con los elementos textuales, lo que la define como lectura por placer: "Son las palabras y su deleite lo que convierte el acto de la lectura en una lectura literaria" (Martos y Campos, 2013, p. 384).

Siguiendo a Carmen Quiles (en Martos y Campos, 2013, p. 384), el placer estético que se busca en este tipo de lectura implica una especial disposición mental del lector, pues se precisa de apertura y de cierta sensibilidad para percibir "qué le van a contar y

cómo van a hacerlo". En esta clase de lectura, el lector busca en el texto artístico "una forma de evasión y, al mismo tiempo, de reencontrarse con el mundo que le rodea y de reconocerse a sí mismo" (Martos y Campos, 2013, p. 386). Se trata de una lectura voluntaria, con un amplio margen de interpretación y de libertad individual en donde la experiencia lectora previa pareciera jugar un papel fundamental.

El presente estudio se interesó precisamente por indagar en la experiencia de lectura entre adultos que libremente realizan ese tipo de lectura, a la que denominaremos por placer, en dispositivos electrónicos móviles.

Desde luego, se trata de abordar el análisis desde una visión holística de los procesos de lectura, en donde se pretendió ver la forma en que se interrelacionan el lector, el texto y el contexto social, en un proceso dinámico en que se cruzan códigos y lenguajes, capacidades y herramientas, redes, actores, identidades, escenarios culturales, representaciones y significados.

## **Objetivos**

El objetivo general del presente estudio es identificar, describir y valorar los usos, procesos y prácticas de lectura que realizan lectores adultos cuando realizan lectura por placer en dispositivos electrónicos móviles, así como las representaciones que confluyen en dicha experiencia de lectura.

Los objetivos particulares son:

1. Explorar los usos y preferencias que los lectores adultos manifiestan sobre la experiencia de lectura en dispositivos electrónicos móviles.

2. Identificar las habilidades que emplean y desarrollan los lectores adultos cuando realizan lectura en dispositivos electrónicos móviles, así como los niveles y dimensiones de lectura que alcanzan en sus procesos y prácticas de lectura por placer.
3. Describir las representaciones y significados que los lectores adultos crean sobre la lectura, sobre el texto y sobre sí mismos (identidad lectora), a partir de la experiencia de lectura por placer en dispositivos electrónicos móviles.

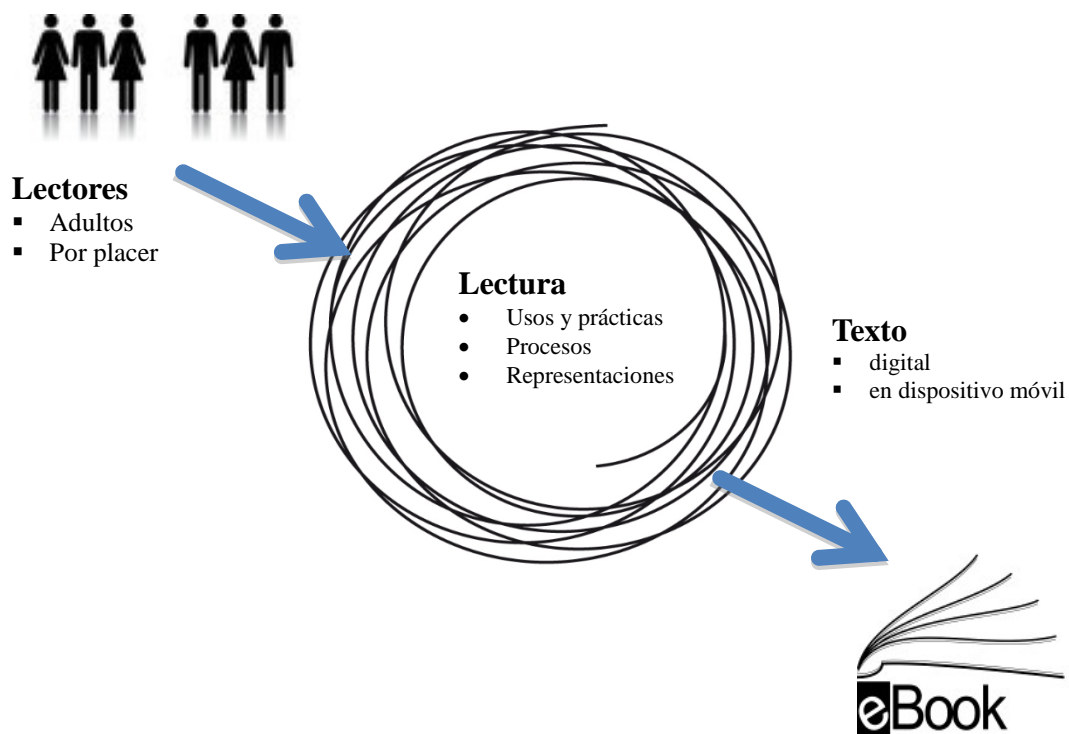
La pregunta de investigación que interesa responder es: ¿cuáles son los usos, preferencias, procesos y las prácticas de lectura, así como las representaciones de significado que confluyen en el proceso lector de adultos que realizan lectura por placer en dispositivos electrónicos móviles?

Las preguntas subordinadas son:

1. ¿Cómo usan los lectores adultos los dispositivos electrónicos móviles cuando realizan lectura por placer? ¿En qué contextos? ¿Cómo los integran en su vida lectora cotidiana? ¿Cuáles son las ventajas y desventajas que encuentran, como lectores de textos por placer?
2. ¿Cómo son sus procesos y prácticas lectoras en dispositivos electrónicos móviles? ¿Qué habilidades emplean y desarrollan al realizar lectura por placer? ¿Qué niveles de lectura alcanzan? ¿Qué dimensiones de la lectura se facilitan y cuáles se dificultan?
3. ¿Qué representaciones y significados tienen sobre la lectura, sobre el texto y sobre sí mismos, a partir de la experiencia de lectura por placer en dispositivos electrónicos móviles? ¿Qué actitudes, impresiones y creencias tienen sobre esta

forma de lectura? ¿Cómo la entienden y la valoran, en contraste con la lectura de texto impreso? ¿Cómo configuran a partir de ello sus identidades lectoras?

Una manera esquemática de representar cuáles son los elementos que conforman el objeto de estudio de esta investigación, se muestra en la figura 6.



*Figura 6.* Representación del objeto de estudio de esta investigación.

## **Relevancia del tema**

En México se ha aplicado la Encuesta Nacional de Lectura (ENL) en 2006, en 2009 y en 2012. La primera fue elaborada por CONACULTA con el apoyo de la UNAM; en 2009, estuvo a cargo de la SEP y el INEGI; y en 2012 fue aplicada por Funlectura. En los tres casos el objetivo era ofrecer evidencias del avance o rezago en los programas públicos y privados con respecto al rubro de fomento a la lectura a nivel nacional.

De acuerdo con los más recientes informes presentados, el promedio anual estimado es de 2.94 libros por persona, sin cambios del 2006 al 2012. El número de lectores de libros muestra una caída del 10% y más de la mitad de la población manifestó que ya no lee libros. La lectura es una actividad estrictamente escolar y, aun cuando el hábito de la lectura está presente mayoritariamente entre la muestra de 12 a 17 años, es una práctica que va perdiéndose con la edad. Mientras tanto, el uso de Internet por parte de la población, así como su frecuencia de uso, va en aumento.

Los resultados de las tres iniciativas podrían enunciarse en uno solo: "en México se lee menos, la lectura sigue siendo un asunto estrictamente educativo y el acceso a la cultura escrita está seriamente restringido para la mayoría de la población" (Funlectura, 2012, p. 10).

Desde otra perspectiva, los bajos niveles de competencia lectora también se reflejan en las pruebas PISA (Programme for International Student Assessment) que se aplica a alumnos de 15 años y que promueve la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

Los resultados de PISA 2012 para México fueron muy poco alentadores:

- 41% de los alumnos mexicanos no alcanzan el nivel de competencias básico (nivel 2) (promedio OCDE: 18%).
- Menos del 0.5% los alumnos mexicanos de 15 años logra alcanzar los niveles de competencia más altos (niveles 5 y 6) (promedio OCDE: 8%)
- El alumno promedio en México obtiene 424 puntos. El puntaje promedio en la OCDE es de 496, una diferencia con México que equivale poco menos de dos años de escolaridad (OCDE, 2013).

En los resultados globales, que incluyen las áreas de matemáticas, ciencias y lectura, México ocupó el lugar 53 de 65 países examinados. Es tan grande el rezago que, "de mantenerse las tasas de mejora actuales, a México le tomará más de 25 años para alcanzar los niveles promedio actuales de la OCDE en matemáticas y más de 65 años en lectura", repitieron los medios en diciembre 2013 cuando la OCDE publicó los resultados (OCDE, 2013d).

A partir de 2009, la prueba PISA incluyó el concepto de lectura digital o literacidad al evaluar la habilidad de leer y escribir, explicando que esta competencia debiera considerarse no sólo como un rasgo que un individuo tiene o no tiene, sino como un proceso de largo alcance, que abarca toda la vida. En este rubro se evaluó "la capacidad de un individuo para comprender, utilizar, reflexionar e interesarse por textos escritos, para alcanzar objetivos personales, desarrollar el conocimiento y el potencial propios y participar en la sociedad" (OCDE, 2013a).

PISA 2009 no sólo evaluó la competencia de los alumnos para la recogida y procesamiento de la información que adquieren al leer textos impresos, sino también su nivel de competencia lectora en textos electrónicos. Los resultados muestran que



algunos países han tenido mucho más éxito que otros en ayudar a los estudiantes a prepararse para participar plenamente en la era digital. Aunque como promedio, el rendimiento de los alumnos en lectura digital está estrechamente relacionado con el rendimiento en lectura impresa, en algunos países, como Australia y Corea, se obtienen puntuaciones significativamente más altas en lectura digital que en impresa, mientras que en otros países, especialmente Hungría, Polonia y Colombia, son mejores en lectura impresa que en lectura digital.

Entre las recomendaciones que los especialistas de PISA señalan está aprovechar "el interés y las habilidades de los alumnos en lectura digital para iniciar un «círculo virtuoso» a través del cual una lectura más frecuente de textos digitales se tradujera en mejores resultados en lectura, lo que a su vez daría lugar a un mayor disfrute de la lectura y también a mejores resultados en lectura impresa. Los padres, educadores y responsables políticos deberían tomar nota de la menor competencia de los alumnos en navegación digital" (OCDE, 2013a, p. 4).

Sobre la lectura por placer, el porcentaje de estudiantes que informaron que leen diariamente por placer disminuyó 5% entre 2000 y 2009. El placer de la lectura ha tendido a deteriorarse, especialmente entre los hombres, de acuerdo con los resultados PISA. En México, el porcentaje de alumnos que leen por placer disminuyó en más de 10 puntos porcentuales desde los niveles relativamente elevados de más del 75% en 2000. La lectura por placer está asociada a la competencia lectora. En la prueba PISA 2009 (OCDE, 2013a), se encuentra que una diferencia crucial entre los estudiantes que tienen un buen rendimiento en la evaluación de lectura y los que tienen un mal rendimiento reside en el hecho de que lean diariamente por placer, en lugar de cuánto tiempo

dediquen a leer. En promedio, los alumnos que leen diariamente por placer tienen una puntuación superior a un año y medio de escolarización a los que no lo hacen. Así, la lectura diaria por placer está asociada a un mejor rendimiento en las escuelas y a un dominio de la lectura en el futuro.

Los estudiantes que se involucran en una amplia gama de actividades de lectura tienden, más que otros alumnos, a ser eficaces en su aprendizaje y a tener un buen rendimiento en el centro escolar. Las investigaciones también documentan un fuerte vínculo entre las prácticas de lectura, la motivación y las competencias entre los adultos. "La competencia lectora es crucial para que las personas den sentido al mundo en el que viven y continúen aprendiendo a lo largo de sus vidas" (OCDE, 2013b).

Estos y otros múltiples estudios se han realizado recientemente en varios países sobre los comportamientos lectores, tanto en el plano individual como social. Todos los resultados apuntan hacia la relación directa entre la lectura y el desarrollo político, económico y cultural de las sociedades (Funlectura, 2012).

La formación de lectores cobra por tanto una relevancia especial en el contexto de tecnologización y comunicación imperante. "Cualesquiera que sean los soportes de los escritos, es imprescindible contar con políticas de Estado a favor de la lectura que beneficien a toda la población y conjunten los esfuerzos de diferentes actores tanto del Estado como de la sociedad civil" (Funlectura, 2012, p. 2).

En México, desde los alarmantes resultados en las pruebas mencionadas (PISA, ENL) y en otras (ENLACE, EXCALE), la promoción de la lectura se ha vuelto una prioridad, pero sólo en el plano del discurso. No hay ya ningún político, ningún funcionario, ningún profesor o padre de familia que, al preguntarle sobre la importancia

de la lectura, responde que no la tiene. Sin embargo, todavía hay algunos que no pueden ni mencionar tres títulos que supuestamente leyeron.

El impulso a la lectura no es sólo un asunto de discursos de motivación, de políticas públicas, de campañas mediáticas o de reformas en los programas escolares oficiales. El impulso a la lectura tampoco es una cuestión que se resuelva en una semana ni con iniciativas aisladas. Implica esfuerzo continuo y acciones a largo plazo, que serán mucho más fructíferas en la medida en que estén basadas no sólo en intuiciones, sino en la observación directa y en la investigación formal sobre las realidades del siglo XXI.

Esta investigación pretende abonar al conocimiento de una de estas prácticas lectoras contemporáneas en donde hay una gran potencialidad: la lectura por placer.

En el siguiente capítulo se presentará la información que enmarca el presente estudio: comenzando por cuál ha sido el devenir del libro hasta la actualidad, lo que hay en el panorama mundial con respecto a los estudios sobre lectura, así como la transformación del concepto de lectura a partir de la revolución digital y lo que se ha avanzado en el campo de la literacidad; se abunda también en la teoría sociocultural, así como en el modelo ideológico de literacidad, que dan base a esta indagación.

## **Capítulo 2. Revisión de literatura**

### **Del libro al texto digital: recorrido diacrónico por el libro y la lectura**

Todo fenómeno humano queda determinado por el devenir de las fuerzas sociales y los impactos que entre ellas se producen. La economía, el poder, la religión, la política, la tecnología y demás instituciones influyen en un fenómeno a lo largo de su historia. La experiencia de la lectura no es la excepción, y para entender sus rasgos en el contexto contemporáneo y comprender lo que se han denominado como literacidad, resulta útil hacer un recorrido histórico desde el origen de este proceso, asociado a la lengua escrita y al libro.

Las primeras civilizaciones en donde emerge un sistema de lengua escrita pueden considerarse la asiria y la sumeria, en el siglo III y IV aC. La necesidad de transacciones comerciales y registros tributarios impulsó el desarrollo de lo que podría ser llamada la primera tecnología para la escritura: tablillas cuneiformes cuyo uso se extendió por una gran parte del mundo antiguo junto al impulso de expansión. Las distintas culturas de la antigüedad resolvieron sus necesidades de expresión con sus propios sistemas de escritura y con diversos soportes: en China escribían sobre seda, en la India sobre hojas de palma seca, en Egipto usando tablillas de madera o de marfil, papiros, o el pergamino en Grecia y Roma (Manguel, 1999).

Desde los griegos y los romanos hasta el siglo IV, la lectura era de élite, colectiva y esencialmente en voz alta, con fines informativos y propagandísticos. A partir del siglo IV, época en que el cristianismo se convirtió en la religión oficial del Imperio Romano y

hasta la edad media, el propósito de conservar y difundir el dogma religioso dominó y dio forma al fenómeno de la alfabetización. La lectura se volvió una actividad ligada al monasterio y al ámbito eclesial.

Las bibliotecas monacales, los copistas, la lectura como instrumento de adoctrinamiento y la tarea de interpretación de los textos del cristianismo fueron esenciales para salvar las enormes distancias que una religión en franco crecimiento necesitaba acortar para buscarse adeptos y ganar poder.

En esa época el rollo de pergamino fue sustituido por el códice, cosido y con la forma rectangular que conservan los libros hasta hoy; un cambio que seguramente costó su tiempo asimilar. Gracias a este formato se pudo encontrar directamente un punto específico en el texto y marcarlo (Cavallo y Chartier, 1997), lo que no era posible en el rollo de pergamino, y lo cual aparentemente es un gesto mínimo, pero que transforma sustancialmente la práctica de la lectura.

Hasta el siglo IX, gracias a la separación de palabras, la puntuación y una relativa mayor difusión de los libros, se estableció como práctica común la lectura individual y no colectiva. Pero es a partir del siglo XII que el libro traspasa los muros del monasterio para introducirse al ámbito universitario.

El impulso por lo intelectual y lo académico demandó textos más especializados y manipulables. Los primeros índices aparecieron como sistemas de localización, el papel se convirtió en el principal soporte material de los textos y comenzó a utilizarse el lenguaje *vulgar* para su escritura.

Hasta 1440, los libros habían sido copias manuscritas en su mayoría por monjes dedicados a ello exclusivamente por encargo del propio clero o de la realeza; muchos de

estos amanuenses eran copistas que no sabían leer. En esa época los libros eran considerados objetos decorativos y artísticos cuyo proceso de copia podía durar años. Es el momento en que las primeras bibliotecas imperiales comienzan a brillar (Cavallo y Chartier, 1997).

Alrededor de 1448, sobreviene un hito en la historia de la alfabetización: la aparición de la imprenta. La lectura se enfila hacia la franca democratización y la escritura amplía de manera crucial sus horizontes de posibilidad. Con la invención de la imprenta de Gutenberg, el libro entra a la etapa industrial: Bajan los costos y se expande su difusión. Se desarrollan las bibliotecas privadas, y aunque sigue siendo restringido, el acceso a los libros fue al menos imaginable (Cavallo y Chartier, 1997). Esto no sin dificultades, pues los gobiernos autocráticos reconocen en ello una fuerte amenaza al poder. Baste mencionar casos como la disposición real en Inglaterra y sus colonias, que restringió el uso de la imprenta hasta 1695 y posteriormente la limitó a ciertas ciudades y universidades.

También el círculo eclesial reconocía el poder de los libros, por lo cual se dedicó a indexar, perseguir y destruir libros durante los más de 500 años que duró la Inquisición en diversas partes del mundo.

Para el siglo XVI la lectura dejó de ser la forma de materializar la palabra y el libro comenzó a ser la extensión de la memoria. Aparecen lo que sería la primera "tecnología" de lectura, como el atril giratorio múltiple que pinta el cuatrocentista italiano Carpaccio en su obra *San Agustín en su estudio*, o como el escritorio giratorio de lectura, inventado por Agostino Ramelli en Italia en 1588, a través del cual un lector podía manipular fácilmente y casi al mismo tiempo hasta diez libros distintos abiertos en

la página requerida (Manguel, 1999).

Durante la Reforma, en el siglo XVI, la alfabetización se volvió un elemento fundamental para impulsar el movimiento luterano: cada persona podía acceder directamente a los textos. El libro salió del ámbito real y eclesial definitivamente, aunque no sin resistencias; la lectura individual y una incipiente democratización de la alfabetización habían nacido (Manguel, 1999).

Entre el siglo XVI y el siglo XIX, las transformaciones más importantes vinieron con las prensas de vapor para imprimir. Los costos bajaron considerablemente y el tiraje aumentó. La lectura se volvió entonces en una actividad popularizada. La novela por entregas es un ejemplo de la transformación en las modalidades de lectura, los contenidos de escritura, los usos de los lectores y en general de la concepción de la literatura (Cavallo y Chartier, 1997).

Lo anterior como consecuencia de la Ilustración, que se desarrolló desde fines del siglo XVII hasta el inicio de la Revolución francesa en 1789, y que se caracterizó por el impulso de la reflexión, el espíritu emancipatorio y la libertad intelectual, así como de una actitud crítica e irreverente frente a las autoridades tanto civiles como eclesiásticas. Surgen así nuevos géneros editoriales como folletines difamatorios, libelos satíricos, libros pornográficos, distribuidos todos ellos de manera clandestina. En la naciente democracia de las modernas naciones y bajo el supuesto de que los ciudadanos habían de estar bien informados para tomar decisiones y elegir, la alfabetización toma un matiz político que refuerza la presencia de la prensa libre.

La invención de la máquina rotativa en 1846 industrializa al libro y genera por primera vez en la historia que la oferta de libros sobrepase la demanda de lectura, hecho

inimaginable ahora. Esto detona un cambio radical en la concepción del libro y de la lectura: El libro comienza a ser un producto de consumo. La lectura se pone de moda; la gente lee todo tipo de publicaciones, los autores escriben sobre pedido, los editores son vendedores, se escribe para ganar premios. En las bibliotecas privadas, las novelas, el ensayo, la ciencia y la política van sustituyendo las colecciones de clásicos y a la literatura religiosa (Cavallo y Chartier, 1997).

A partir de la segunda mitad del siglo XIX y particularmente después de la primera Guerra Mundial, los gobiernos se lanzan hacia el desarrollo de políticas de instrucción pública: todo un dispositivo estatal dirigido a crear escuelas públicas que difundan la información conocida hasta ahora en el mundo y que enseñen a leer a toda la población, requisito indispensable para hacer realidad el ideal ilustrado de la universalización de la educación.

Así, la lectura deja de ser algo individual y libre, para convertirse en un gesto colectivo y obligatorio que se realiza, ante todo, con propósitos educativos (Peña Borrero, 2003). A partir de este periodo, cuyo peso no nos hemos quitado hasta la fecha, tanto los métodos alfabetizadores como los contenidos de lectura fueron cambiando de énfasis, según el ritmo de los países en crecimiento o la fuerza social dominante.

En los albores del siglo XX el libro comparte su función de recuperar y recrear el mundo con otros tipos soportes textuales: la fotografía, el audio, el cine. Las tecnologías han entrado de lleno al campo de la textualidad. Sin embargo, es hasta 1981, que la codificación binaria utilizada en textos, sonidos, imágenes fijas y animadas, revoluciona desde su base la alfabetización a nivel masivo, tras el lanzamiento de IBM (International Business Machines) de las primeras computadoras para uso personal.



La computadora, el hipertexto, el CD-ROM y la Internet surgida en 1990 y anunciada públicamente en 1991 como el World Wide Web, constituyen un corte tan trascendental como lo fue la escritura en la antigüedad o la imprenta en el Renacimiento. La explosión de la "burbuja punto com" en el 2000, los libros electrónicos, la *e-zine* o revista electrónica, el *chat*, el *fan-fic*, el *blog*, los *wikis*, *PLE* (Personal Learning Environment) y las comunidades virtuales son sólo algunas muestras de los formatos y géneros que han transformado la textualidad hasta ahora imperante. La figura 7 muestra de manera sucinta el recorrido diacrónico anteriormente descrito.

Antigüedad	S. III y IV aC	Lectura de élite, informativa y propagandística
	S. IV dC Cristianismo	Lectura eclesial
Edad Media	S. IX	Lectura individual
	S. XII	Lectura de la realeza
Renacimiento	1448 Invención de la imprenta	Lectura universitaria
	S. XV Inquisición	Persecución de la lectura
	S. XVI Reforma	Democratización de la lectura
Edad Moderna	S. XVII y XVIII Ilustración	Lectura emancipatoria
	1780 naciones modernas	Politización de la lectura
Edad Contemporánea	1846 revolución industrial	Lectura como consumo
	S. XIX	Lectura educativa
	S. XX	Lectura digital

*Figura 7.* Recorrido diacrónico por la lectura (sintetizando a Cavallo y Chartier, 1997; Manguel, 1999; y Peña Borrero, 2003).

Diversas consecuencias trajo para la humanidad este paso paulatino de la lectura en voz alta y en grupo, hasta la lectura solitaria y en silencio, analiza Ong (1987). Consecuencias que van desde la creación de nuevos mercados de producción y consumo, el uso de los espacios textuales, la conversión de la palabra en propiedad privada y mercancía a partir de su "fijación" en el papel, la sensación de finitud del texto que acota la discusión del tema en contraste con la continuidad de la discusión oral, la noción de lo verídico, objetivo y real que se apoya en el texto impreso, la intertextualidad y sus implicaciones, el concepto de originalidad y de vigencia de los contenidos escritos, así como la noción de autoría.

Los estudios de Ong no abarcan el análisis de internet, las redes sociales o los libros en formato digital, pues se limitan a la escritura, la impresión y someramente a la "elaboración electrónica de la palabra y del pensamiento como la radio, la televisión y vía satélite" (1987, p. 12), pero sus reflexiones sobre la gestación, creación, transmisión de la palabra como logos y como símbolo, como marca en el tiempo y como conciencia del conocimiento, aportan fuertes bases para el acercamiento al fenómeno de la lectura en su circunstancia actual.

## **La lectura en el siglo XXI**

Salta a la vista que las tecnologías han introducido variantes concretas de lectura; por ejemplo, podemos desplegar el texto para una lectura lineal y a la vez pasar simultáneamente a una parte específica en una ventana distinta, consultar una gran cantidad de fuentes a un tiempo, elegir páginas, saltar de una a otra, rastrear y buscar

información particular con una capacidad infinitamente superior a la de cualquier soporte previo. Si queremos podemos literalmente oír la palabra escrita, traducir en simultáneo, mezclar tipos de texto escrito, visual, auditivo, en movimiento, etcétera. La clave de la lectura ya no es simplemente saber decodificar o comprender el mensaje. A partir de las TIC y de la popularización de la Internet, la acción de saber *buscar* es la protagonista en la lectura (Quiroga, 2001).

Por otra parte, aun cuando la práctica de la lectura en el ámbito de lo digital ha exacerbado su individualidad como ejercicio, al mismo tiempo se ha abierto como práctica de mediación colectiva. Nuevos factores entran en juego en el campo de la lectura para complejizarla. Quiroga explica: "La simbiosis, un tanto forzada, de dos grandes proyectos atraviesa una larga serie de representaciones sobre Internet. Por un lado, está el proyecto que podríamos identificar como enciclopédico; y, por el otro, el vinculado al consumo" (2001, s/p).

La idea del libro como objeto de valor y como propiedad ha perdido sentido, los intermediarios entre el autor y el lector van desapareciendo, la noción de autoría se ha diluido y transformado a partir de los textos proteicos o interactivos, la lectura se ha emancipado de la censura, de los límites de tiempo y del espacio. Nuevos retos se presentan, nuevas posibilidades.

Hasta el siglo pasado, los soportes tradicionales del discurso eran el papel, las películas y las cintas de cassette, también llamados analógicos. En apenas dos décadas, los sistemas de representación y transmisión de la información a través de sistemas analógicos (sonidos, ondas hercianas, papel, libros, revistas, periódicos, etcétera) han evolucionado hacia los sistemas digitales. En los países más desarrollados, se ha

sustituido en gran medida el uso de soportes analógicos por el uso de la tecnología digital en los ámbitos de producción del discurso escrito (correspondencia personal, comercial y empresarial, textos académicos y científicos, publicaciones editoriales) y su transmisión (correo electrónico, Internet) (Cassany, 2000).

Los soportes digitales son los nuevos medios para contener información nacidos en la era digital. Incluyen los discos magnéticos y ópticos, los discos compactos, DVD, las tarjetas de memoria, los discos duros, las USB. El uso popularizado de la computadora y dispositivos como el iPad, ha aumentado la práctica de la lectura en soportes digitales, la cual es llamada e-lectura, ciber-lectura, lectura digital o e-literatura, a partir del surgimiento de los textos electrónicos, *e-books*, los hipertextos, las plataformas de aprendizaje y demás modalidades para leer en pantalla.

Los dispositivos electrónicos móviles para la lectura son aparatos electrónicos que permiten descargar, almacenar, reproducir y leer libros y algunos otros tipos de documentos, de carácter textual y multimedia. La característica más notable de los dispositivos electrónicos creados específicamente para la lectura es el uso de tinta electrónica, que facilita el bajo consumo de energía para un funcionamiento prolongado.

Existen otros dispositivos electrónicos que no son exclusivos para la lectura, como las tabletas, PDA, computadoras portátiles y teléfonos inteligentes. Estos dispositivos móviles complementan sus funciones con muchas otras más, derivadas de las versiones portátiles de las aplicaciones utilizadas en las computadoras de escritorio. La principal ventaja para la lectura en estos últimos dispositivos es su conectividad, que permite una lectura enriquecida con hipertextos.

En ambos casos se usa el término "libros electrónicos", lo cual genera confusión entre el continente, que es el dispositivo en sí, y el contenido, que es el texto codificado electrónicamente. La distinción en inglés entre *e-reader* y *e-book* puede ayudar a clarificar cuándo se trata del dispositivo y cuándo del contenido textual (Martos y Campos, 2013).

Los textos codificados electrónicamente presentan diversos formatos de lectura. El formato es la estructura de un archivo que define la forma en que se almacena y representa la información en la pantalla de un dispositivo. Puede ser un formato plano del tipo txt o pdf, o complejo como ePub, mobi, html, azw. Por lo general los dispositivos electrónicos para la lectura aceptan una variedad de formatos, distinguiéndose de entre ellos los que permiten la readaptación del texto a las características del dispositivo y las preferencias del lector (Martos y Campos, 2013).

A estos últimos se les llama libros enriquecidos, ya que aprovechando las posibilidades tecnológicas incluyen el enlace con hipertextos, elementos multimedia y sistemas de realidad aumentada que incrementan las alternativas de experiencia de lectura. Frente al libro digital estático u homotético, el libro enriquecido integra con mayor o menor complejidad hipervínculos y enlaces en todos sus elementos susceptibles de información. Despliega mapas, definiciones, referencias bibliográficas, fotografías, videos, notas del aparato crítico, audio, sistema de notas personales, marcado del texto, etcétera. Algunos más sofisticados ofrecen además enlace a comunidades y redes sociales que permiten al lector compartir sus experiencias (Martos y Campos, 2013).

Este tipo de libros se ha desarrollado tanto en el ámbito académico, como en el ámbito literario. Muestra de ello es la publicación realizada por Conaculta del poema de

Octavio Paz, "Blanco", que permite diversos tipos de lectura transversal y selectiva, la posibilidad de escuchar la voz del propio autor, glosas al poema, videoentrevistas, obra plástica referente al tema y una sinfonía inédita, que brindan al lector una experiencia poética sin precedente.

Como puede verse, las tecnologías de la información y la comunicación han transformado profundamente las posibilidades textuales. Con ello se han transformado, entre muchas otras cosas, los alcances y usos de la lectura, que responde a las necesidades de una sociedad tecnologizada.

### **La sociedad tecnologizada y sus efectos**

La época presente está caracterizada por el advenimiento de una revolución tecnológica. Diversas teorías y modelos analizan sociológica y antropológicamente las características de esta época tomando como punto de partida distintas posturas teóricas y autores.

Lyotard, el filósofo y sociólogo francés autor de *La condición posmoderna* (1979), texto en que se abre paso al concepto de la posmodernidad, cuestiona a los postulados de la modernidad y pone en entredicho los metarrelatos legitimadores que pretenden cohesionar y articular el todo social desde el poder, basados en la Razón Ilustrada.

Anthony Giddens, sociólogo británico reconocido por su teoría de la estructuración y su mirada holística hacia las sociedades modernas, habla de "un mundo único, con un marco de experiencia unitario, pero al mismo tiempo un mundo que crea formas nuevas de fragmentación y dispersión: el efecto *collage*" (1990, pp. 29-35).

Giddens (1990) señala que "algunas de sus características más conocidas son la globalización del libre mercado, las presencias de las democracias formales y el dominio de las tecnologías de la comunicación y de la información que inauguran otro sistema comunicacional planetario a través de los medios" (Casarini, 2007, p. 4). Dos trabajos más recientes de Giddens (1998a, 1998b), referidos al análisis de la posmodernidad y de la globalización enmarcan el impacto de las tecnologías de información y comunicación sobre lo social y la vida personal.

Yendo aún más allá, se habla de transmodernidad (Rodríguez Magda, 2004) como un nuevo paradigma que designa de nuestro presente como:

un constante trasiego de flujos, modelo complejo en el que cada punto interactúa con otro, sin que las nociones de tiempo y espacio otorguen más que instantáneas conceptuales, estructuras interpretativas en proceso. Coexistencia de planos, conglomerados mutantes que, apenas se establecen, modifican su configuración. (...) Como paradigma social lo trans nos habla de la coexistencia de tendencias heterogéneas, la pervivencia de secuencias temporales multicrónicas, de la ruptura de la historia como proceso unitario, distorsión de los agentes sociales clásicos, circulando los individuos en múltiples y contradictorias actuaciones e identidades de incidencia diversa en el cambio social. Histórica y socialmente nos hallamos pues en una multicronía. El pluralismo, la complejidad y la hibridación serían sus características (Rodríguez Magda, 2007, s/p).

Si durante la modernidad la oralidad, la obra, lo narrativo, fueron importantes referentes culturales, en la posmodernidad fue la escritura, el texto y lo visual los que se plantearon como medios culturales predominantes. En la transmodernidad se fusionan ambas valoraciones y la pantalla, el hipertexto, lo multimedia, la virtualidad y la red, trascienden cualitativamente en la cultura.

Rodríguez lo sintetiza:

La pantalla subsume la oralidad y la escritura, se convierte cada vez en más interactiva en tiempo real y a la vez genera una ciberalfabetización: no es tanto a



través de imágenes, sino por medio de textos como se actualiza la interacción. Pero es una textualidad no referida al autor (solamente), aunque tampoco constituye un mero canto a una combinatoria de significantes ajena a la intención de los sujetos; éstos cortan, pegan, envían, inciden en las series discursivas, de manera que es su propia intencionalidad múltiple e inconexa quien genera un maelström proliferante (2007, s/p).

Dentro de esta vorágine tecnológica, el aprendizaje por medio de Internet se muestra como una de las mejores alternativas para la formación de capital social y cultural digna de ser tomada en cuenta para las políticas públicas en función del desarrollo social, organizativo y productivo (Ocampo, 2011, p. 42).

Sin embargo, las teorías sociológicas de Jean Claude Passeron y Pierre Bourdieu (1966), que analizan cómo los intereses dominantes determinan la educación y conllevan la inculcación de significados que marcan la diferencia social y legitiman estructuras verticales, han sido utilizadas recientemente para señalar el efecto contradictorio que las TIC propician: Por un lado promueven la igualdad o equidad en la oferta de oportunidades para un espectro más amplio de la población, pero por otro lado abren una brecha tajante entre quienes tienen y no tienen acceso a ellas.

Tres ramas teóricas a las que también se recurre para analizar las funciones y efectos de los medios de comunicación masiva y las TIC en este contexto posmoderno desde la perspectiva del lenguaje y la comunicación son la semiótica, la sociolingüística y el modelo problematizador y democrático de Kaplún.

La semiótica, ciencia que se define como el estudio de los signos, de su estructura y la relación entre el significante y el concepto de significado, es concebida desde Ferdinand de Saussure "como la ciencia que estudia la vida de los signos en el seno de la vida social" (2008, p. 11). Hasta ahora existen diversos estudios derivados del análisis de

los signos, sean estos lingüísticos (semántica) o semióticos (humanos y de la naturaleza) que se han ocupado de los signos y la comunicación.

Especialmente Hjelmslev, Eco, Greimas y Derrida han planteado la comprensión de los medios de comunicación masiva y las TIC no sólo como instrumentos de difusión de mensajes sino como signos, dominios semióticos, representaciones y depósitos culturales, herramientas de mediación relacional.

A partir de los trabajos publicados por Gumperz, Duranti o Saville-Troike, la sociolingüística ofrece elementos para comprender cómo la lectura y la escritura suceden en un contexto de interacción social.

La atención se ha centrado en la situación de uso y la dinámica interactiva que ocurre entre los participantes dentro de un evento comunicativo determinado. Los eventos comunicativos no tienen lugar en espacios vacíos de significados culturales y sociales: cada hablante, escritor-lector, aporta su propia visión del mundo, sus prácticas de lenguaje, su historia y experiencia junto con los otros participantes en un evento comunicativo determinado (Trudgill, 2007).

El modelo problematizador y democrático de Mario Kaplún es referido al analizar cómo la interacción cognitiva y comunicativa genera cambios culturales desde el punto de vista de la representación mental y de la significación sobre la realidad: "las visiones construidas con base en estos conocimientos nuevos, introducen cambios cualitativos en el proceso social y cultural y de concepción del mundo" (Segura, 2004, s/p).

Desde el modelo de Mario Kaplún, la comunicación horizontal que impera a través de la mediación de la tecnologías, dispone al manejo distinto del conflicto, de la diferencia y la contradicción, desde un manejo de emociones diferente. El estilo de

pensamiento y el estilo de comunicación están marcados por la horizontalidad y reciprocidad, de tal manera que el medio tecnológico se convierte en escenario disponible para la reflexión, la negociación y en el crecimiento: la comunicación se convierte en un instrumento para la transformación individual y social. Se trata de una actividad intergrupal en la cual el resultado es "el producto socialmente construido" (Kaplún, citado por Segura, 2004, s/p).

Todos los anteriores modelos teóricos, surgidos de la sociología y la antropología, se engloban en el marco sociocultural y se ocupan de aportar a la comprensión de la época actual, signada por la preeminencia de la tecnología y su propia polarización. Más adelante habrá oportunidad de profundizar en algunos de ellos.

### **La generación *net***

En su libro *Grown up digital: how the Net generation is changing your World*, Tapscott (2009) nombra *generación net* a aquella que se ha formado nativamente usando las TIC de forma habitual y natural, con características, habilidades y necesidades muy particulares, que integra actitudes y comportamientos que definen de forma radicalmente distinta a las generaciones precedentes sus actividades laborales, educativas, comerciales, familiares y sociales.

Tapscott coincide con Prensky (2001) en que la *generación net*, también identificada como la generación de nativos digitales, tiene como rasgos distintivos que: Espera acceso a la información de forma variada e inmediata (audiovisual, textual y disponible para consulta en distintos dispositivos tecnológicos), demanda libertad de elección y libertad de expresión, está familiarizada con las múltiples opciones y

comparaciones de productos, servicios y puntos de opinión, prefiere la individualización de servicios a la masificación de opciones, desea poder configurar y adaptar cada servicio, producto y medio de interacción de acuerdo a su personalidad y preferencia, es crítica y selectiva, confía en aquellos lugares en donde se ofrece información abierta, pública y detallada de los servicios, así como en donde encuentra ayuda personal para realizar alguna actividad o satisfacer una necesidad.

La generación *net*, en donde se incluyen también los llamados *gamers*, necesita vivir la experiencia de gratificación inmediata y frecuente, experiencias positivas y reforzadoras al interactuar con entidades digitales, al acceder a servicios o desenvolverse socialmente; tiene la necesidad de relacionarse socialmente en distintos grupos para compartir ideas y desarrollar relaciones afectivas, está ávida del cambio, no espera la innovación sino que es detonante de ella al empujar la transformación de las cosas y de su propio entorno digital (Prensky, 2001; Tapscott, 2009).

Los jóvenes pertenecientes a esta generación realizan múltiples actividades de forma simultánea (multitarea), trabajan con ventanas de la pantalla abiertas al mismo tiempo, realizan sin complicación alguna actividades distintas de forma independiente (usar la computadora, ver la televisión, escuchar música, hablar con los amigos en el chat y redes sociales), no leen manuales ni instrucciones, parecen concebir sólo dos respuestas a toda pregunta: sí o no con toda claridad (*bit* 0 y 1: encendido o apagado), no resisten el sistema vertical del orden pues sus relaciones son todas horizontales como en el *network*, no pueden dejar de contestar de manera inmediata la llamada o el mensaje que le están enviando, pues les cuesta postergar, entre otros rasgos.

El mismo Prensky (2001) hace referencia con la expresión "inmigrantes digitales"

a otra generación: la de los adultos que se han visto inmersos en la revolución del cambio y que han tenido que migrar hacia ese nuevo mundo digital; el grupo de personas que no nacieron en ese entorno pero que han adoptado las TIC en diversos aspectos y actividades para desenvolverse digitalmente.

Muchos de estos "inmigrantes" son los lectores de hoy, que están abriéndose a estas nuevas prácticas y experimentándose como lectores digitales. Entre ellos, también están los profesores y los promotores de la lectura de hoy, que interactúan con "nativos digitales" y que observan en el día a día cómo sus estrategias de tradicionales no responden a las necesidades de sus nuevos destinatarios.

Evidentemente las características de lectura que perfilan a la *generación net* son distintas a las tradicionales. Ninguna de estas características es negativa o positiva por sí misma, por lo que las propuestas educativas y de formación lectora han de tomarlas en cuenta para utilizarlas a su favor y enriquecerlas.

### **Retos educativos de la sociedad tecnologizada**

Los países desarrollados han sido los primeros en enfrentarse a los retos de la revolución digital, gestada precisamente en su seno. Específicamente ante los retos que esta revolución plantea para la educación, está el ejemplo de la Universidad Abierta, abierta en 1960 y considerada como pionera en educación virtual y en investigación al respecto. Le siguieron otros países europeos y posteriormente Estados Unidos y Canadá (Ocampo, 2011).

Poco a poco, América Latina, también inicia la transición hacia una sociedad basada en la información y en el conocimiento. México puede considerarse también uno

de los pioneros en la educación virtual en Latinoamérica a partir de modelos como el de la Universidad Autónoma de México y el Instituto Tecnológico de Monterrey, seguidos de iniciativas en Argentina, Brasil, Colombia, Ecuador, Perú, Costa Rica y Venezuela (Ocampo, 2011).

El trayecto no ha sido fácil, considerando un contexto de subdesarrollo relativo y de limitaciones económicas que exigen un gran esfuerzo de inversión, tanto en infraestructura como en la formación de recursos humanos.

El cambio tecnológico en todo Latinoamérica y desde luego en México, se ha enfrentado a situaciones problemáticas como la falta de equidad, las políticas insuficientes, los niveles de pobreza, el subdesarrollo social y político, la fragmentación de la relación entre sociedad y Estado, la falta de espacios para la investigación y con todo esto un escenario que en el mejor de los casos emerge pero que cuesta mucho mantener.

Sin embargo, las iniciativas fuertes permanecen, atentas a la realidad que muestran datos fehacientes como los más recientes que mostró el Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI, 2009) al respecto:

- En México, 22.1% de hogares cuenta con computadora, 3.5 puntos porcentuales más que en el 2005; 12% del total de hogares tienen conexión a Internet, 3 puntos más que en el 2005; y el 32.6% de habitantes de seis años o más son usuarios de computadora, 3.9% más que en el 2005; de la población total de 6 años o más 22.2% son usuarios de Internet, 4.4 puntos porcentuales más que en el 2005.

- Del total de usuarios de computadora en México, el 60.4 % señala que utiliza la computadora como herramienta de apoyo escolar y el 8.2% señala que ha realizado transacciones vía Internet (INEGI, 2009).

A manera de contraste, en E.U.A. se señala que de 3% de aulas de nivel K-12 que tenía acceso a Internet en 1994 en el 2005 ya es el 93% de aulas las que cuentan con ello. En el campo laboral, en 2005, el 93% de los trabajadores en los E.U.A. en las empresas con más de 100 empleados reportaron el uso de Internet y otros recursos de información en línea en el lugar de trabajo (Harris Interactive Inc., 2005, citado en Castek et al., s/f).

Para 2004 el 75% de los hogares de los E.U.A. tenían acceso a Internet o "más del 90% de los estudiantes entre las edades de 12 y 17, con acceso al mismo en casa usa Internet para hacer la tarea y más del 70% lo utilizó como la fuente principal en su informe más reciente de la escuela o proyecto" (Pew Internet & American Life Project, 2001, en Castek, s/f, p. 33).

Si comparamos las estadísticas con países desarrollados como Estados Unidos, es evidente que México se encuentra en un rezago impresionante. Pero lo anterior no impide pensar en que en un futuro muy próximo la Internet será también una dimensión esencial de la educación y de la lectura como ya lo es en otros países, en donde se puede asegurar que ha crecido exponencialmente su uso.

A pesar de las cifras de crecimiento, incluso en estos países de avanzada se reconoce que hay relativamente poca comprensión y consenso acerca de cómo conceptualizar y realizar la lectura en línea, y desde luego mucho menos conocimiento

acerca de la forma de instrucción en ello (Castek et al., s/f).

De acuerdo con Leu (2003), este rezago generalizado tiene consecuencias importantes para el campo educativo, pues la habilidad lectora, la comprensión de alto nivel, la resolución de problemas y el uso de la Internet como fuente de información influyen decisivamente en el rendimiento académico, en el desempeño escolar y en los índices de deserción, lo cual a su vez impacta en la limitación de oportunidades de calidad de vida y de contribución a la sociedad finalmente (Castek et al., s/f).

La relevancia de la cuestión queda pues en evidencia. Se trata de un tema que compete a toda la sociedad global y a México en particular, si quiere posicionarse en el campo de la investigación y en la oferta de opciones educativas en Latinoamérica.

### **La lectura en la transmodernidad**

Con la llegada de las TIC y dentro del contexto transmoderno actual marcado por la virtualidad, la instantaneidad, la transculturalidad, la cultura de masas personalizada, la hipertextualidad, la ubicuidad transfronteriza, la conectividad estática, la *pantallización* y lo *glocal* (Rodríguez Magda, 2007), muchos presagiaron la desaparición de los libros e incluso la muerte de la lectura.

Es un poco como cuando se creyó que el cine sustituiría al teatro, o a su vez el video en casa al cine. Es verdad que la Internet, los hipertextos, la lectura *on-line*, los *blogs*, las bibliotecas digitales, las publicaciones electrónicas y las TIC en general han modificado radicalmente las prácticas de lectura, pero aún frente a los nuevos soportes y las nuevas modalidades, la existencia de la lectura como proceso, pareciera mantenerse incólume.



Definitivamente junto a la transformación de soportes y modalidades, se ha modificado la forma de efectuar la práctica lectora; lo que falta aún transformar es la concepción de la lectura en las escuelas, en las bibliotecas, en las políticas públicas.

La lectura no es una capacidad homogénea y única, sino la activación de un conjunto de habilidades que se utilizan de una manera o de otra según la situación. Es evidente que leemos diferente según si nos encontramos delante de un periódico, una novela, un poema, un instructivo o un anuncio. Desde luego habrá también una enorme variación en la forma de lectura si nos encontramos ante un mensaje de texto en el celular, en *twitter*, un comentario de *blog*, un documento PDF o una línea de *fan-fic*.

*Grosso modo* podremos estar realizando la misma operación de captar el sentido de un texto, pero se presentan en el acto de lectura variables que hacen una diferenciación muy fina de la lectura dependiendo del tipo de texto, el soporte, propósito del lector y la situación de lectura.

Para entender esos factores que distinguen la lectura en la actualidad y en relación con las TIC, los investigadores de procesos lectores retoman algunas posiciones teóricas ligadas con la lingüística, la psicología, la pedagogía y la sociología, las cuales buscan dar consistencia teórica a los hallazgos de la investigación en torno a las prácticas lectoras actuales. Algunas de ellas, útiles para esta investigación, son: la teoría de los esquemas, el modelo transaccional, la propuesta interaccionista y el modelo de lectura ideológica, que se mencionan aquí de manera sucinta, pero se desarrollan en apartados posteriores.

***Teoría de los esquemas.*** La teoría de los esquemas, principalmente propuesta por Rumelhart (1981), explica cómo la información contenida en un texto se integra a los conocimientos previos del lector e influyen en su proceso de comprensión. Es decir, la lectura es el proceso mediante el cual el lector trata de encontrar la configuración de esquemas apropiados para explicar el texto en cuestión.

Un esquema, según la define Rumelhart, es la red de categorías en las que se almacena en el cerebro lo que se aprende. De este modo, el lector logra comprender un texto sólo cuando es capaz de encontrar en su archivo mental (en su memoria) la configuración de esquemas que le permiten explicar el texto en forma adecuada. Cuando no se ha tenido experiencia alguna sobre un tema, no se dispone de esquemas para activar un conocimiento determinado y la comprensión será imposible.

Estos esquemas están en constante desarrollo y transformación. Cuando se recibe nueva información, los esquemas se reestructuran y se ajustan. Cada nueva información amplía y perfecciona el esquema existente.

***La lectura como proceso transaccional.*** Esta teoría viene del campo de la literatura y fue desarrollada por Louise Rosenblatt en 1978 en su libro *The reader, the text, the poem*. Rosenblatt adoptó el término transacción para indicar la relación doble que se da entre el cognoscente y lo conocido. Su interés era hacer hincapié en el proceso recíproco que ocurre entre el lector y el texto.

La lectura es un circuito dinámico, fluido, el proceso recíproco en el tiempo, la interfusión del lector y el texto en una síntesis única que constituye el significado. La lectura es un momento especial que reúne un lector particular con un texto particular y

en unas circunstancias también muy específicas que dan paso a una nueva creación.

Desde esta perspectiva, el significado de este nuevo texto es mayor que la suma de las partes en el cerebro del lector o en la página misma.

***Propuesta interaccionista.*** Este modelo, desarrollado por Bronckart (2004), parte de modelos psicolingüísticos para afirmar que la lectura es un proceso de interacción entre el texto y el lector. Se destaca el carácter interactivo del proceso de la lectura al afirmar que en la lectura interactúa la información no visual que posee el lector con la información visual que provee el texto. Es precisamente en ese proceso de interacción en el que el lector construye el sentido del texto.

La comprensión lectora ha dejado de entenderse aquí como una simple decodificación de signos impresos para concebirse como un proceso activo en el cual los lectores integran sus conocimientos previos con la información del texto para construir nuevos conocimientos. De este modo, el sentido del texto no está en las palabras u oraciones que componen el mensaje escrito, sino en el autor y en el lector cuando reconstruye el texto en forma significativa para él. Son los lectores quienes componen el significado. Por esta razón no hay significado en el texto hasta que el lector decide que lo haya.

Desde esta perspectiva, la lectura es una puerta abierta al aprendizaje, a la apropiación de la cultura, a la interpretación y construcción social, al autoconocimiento, al placer personal.

La lectura es vía de contacto con experiencias de hombres de todo tiempo y latitud, instrumento de sensibilización hacia los demás, proceso multiplicador de

nuestras posibilidades y en consecuencia de nuestro horizonte personal. La lectura en la propuesta interaccionista es considerada un medio para la potenciación de los propios recursos.

***Perspectiva antropológica.*** A partir del trabajo de Jack Goody, desde la década de los sesenta, diversos estudiosos han resaltado la relación de la alfabetización con mecanismos psicológicos y sociales. Las prácticas de lectura y escritura no sólo afectan el desarrollo individual sino la vida comunitaria, por lo que es posible analizar las consecuencias de la alfabetización desde un nivel social. "Con el fin de comprender las consecuencias cognitivas de la alfabetización debemos observar las consecuencias sociales, pero si queremos comprender lo social debemos observar cómo los textos pueden llegar a ser significativos para diferentes personas y para ello debemos observar lo cognitivo" (Bazerman, 2008, p. 365). Así, sociedad, texto y cognición son esferas que inciden una en la otra, por lo que es imprescindible analizarlas en conjunto.

***Modelo ideológico de la lectura.*** El modelo ideológico de la cultura escrita planteado por Street (1984), reconoce que la alfabetización no es una habilidad *aséptica*, sino una práctica "inmersa en principios epistemológicos socialmente construidos" (2008, s/p), relacionada con ciertas concepciones sobre el conocimiento, la identidad y una particular visión de mundo. Judith Kalman (2008) reafirma esta concepción de la lectura y la escritura, ampliándola hacia una perspectiva sociocultural del aprendizaje, que es sensible a la comunidad y a sus situaciones colectivas, para plantear oportunidades y contextos de acercamiento a la cultura escrita. Los detalles de este

modelo, que enmarca el presente trabajo de investigación se desarrollan más adelante, en el apartado específicamente dedicado a ello.

### **Panorama mundial de la alfabetización**

Hasta antes de 1970 la alfabetización era considerada como el proceso de aprender a leer y a escribir, dos capacidades instrumentales indispensables para llegar a estados superiores de educación.

La alfabetización alude al proceso de aprender a leer y a escribir de la forma de convencional, a partir de soportes analógicos como el papel y la tinta. Se centra en la habilidad de codificar y decodificar a partir del signo lingüístico propio de un idioma determinado. En algunos contextos se ha ampliado la noción a la capacidad de leer, escribir, deletrear, escuchar y hablar.

Los sistemas escolares han sido los encargados durante mucho tiempo de impulsar este proceso a partir de métodos de lectoescritura diversos. De los años setenta a la fecha la alfabetización saltó a la primera fila de la atención y el esfuerzo educativos; pasó a ser un ideal educativo: No sólo un fin, sino *el* fin (Lankshear y Knobel, 2006).

Estos esfuerzos, tanto políticos como educativos, llegaron efectivamente hasta el currículo y el aula, de tal manera que en las últimas cuatro décadas se han podido ver impresionantes avances alfabetizadores: Georgia (república que formaba parte de la desaparecida Unión Soviética) ha llegado al 100% de alfabetización; Cuba, Estonia, Letonia, Gran Bretaña, Norteamérica, Australasia y otros más, presentan estadísticas oficiales que indican unos niveles de analfabetismo adulto próximos a cero (UNESCO, 2007) (Lankshear y Knobel, 2006); otros países como Nicaragua, Venezuela, Serbia o

Chile han reducido sus índices de alfabetización hasta convertirse en países "libres de analfabetismo" de acuerdo con las cifras estipuladas por la ONU, que fija como un máximo el 5%.

México está en la posición número 85 con un 92.8% de alfabetización, pero en otros países las cifras ofrecen un panorama desolador. Naciones africanas como Malí registran un 26.2% de alfabetismo, Níger un 28.7% y Guinea 29.5%. Así, África es la región con mayor índice de analfabetismo en el mundo (54%) (CONFINTEA, 1999).

La cuestión pasó a ser un tema esencial de interés mundial. En Hamburgo, a mediados de 1997, el Instituto de la UNESCO para la Educación realizó la Quinta Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas (CONFINTEA, 1999). Participaron aproximadamente 1500 delegados de todo el mundo, con representantes de 140 estados y alrededor de 400 Organizaciones No Gubernamentales.

Uno de los temas centrales fue el de "Los derechos universales, la alfabetización y la educación básica", alrededor del cual se discutieron subtemas referentes a la situación de alfabetización a nivel mundial y regional, estrategias de enseñanza, alfabetización y desarrollo social, investigación y evaluación, alfabetización multilingüe e intercultural, alfabetización y tecnología, y alfabetización para el futuro.

De dicho encuentro surgieron una serie de documentos que coinciden en los siguientes puntos fundamentales:

- La alfabetización debe convertirse en una prioridad absoluta.
- Satisfacer las necesidades básicas de alfabetización es un elemento fundamental en la reducción de la pobreza mundial.
- La alfabetización es indispensable para responder a algunos de los efectos negativos

que la globalización conlleva.

- La alfabetización proporciona herramientas fundamentales para que las personas puedan percatarse de lo que sucede en el mundo, hacer cambios y encauzar sus propios destinos.
- La alfabetización es una oportunidad de nivelación entre culturas y para el reconocimiento del pluralismo de las sociedad, un elemento clave para la conservación de la paz y la estabilidad mundial.
- La alfabetización es un medio que conduce a la autonomía.
- Las estadísticas sobre alfabetización también dan a conocer la relación que existe entre el alfabetismo y otros aspectos del desarrollo humano y social.
- Las políticas nacionales deben asumir la importancia de la alfabetización y educación, tanto en países desarrollados como no desarrollados.

Aun cuando los ideales de la CONFINTEA no han sido llevados a la práctica en la inmensa mayoría de países que participaron en su enunciación (entre ellos México), constituyen a la fecha un referente de cómo el tema de la alfabetización es un elemento central de las políticas de educación para el siglo XXI.

### **Evolución del concepto de alfabetización**

Tradicionalmente se considera analfabeto quien carece de la habilidad para leer y escribir un texto. La UNESCO amplió la definición de alfabetización como la capacidad de "leer, escribir, deletrear, escuchar y hablar" (UNESCO, 2007), y en otros contextos se ha llegado a definir la alfabetización como la habilidad "para identificar, comprender, interpretar, crear, comunicar, calcular y utilizar los materiales impresos y escritos

relacionados con diferentes contextos", así como "un proceso continuo de aprendizaje para que las personas logren alcanzar sus metas, desarrollar su conocimiento y potencial, y participar plenamente en su comunidad y la sociedad en general" (CONFINTEA, 1999).

A esta nueva concepción de la alfabetización contribuyeron diversos enfoques pedagógicos como el de Paulo Freire, quien matiza esta definición y amplía la noción de alfabetización como la posibilidad de aprender a "leer la palabra y el mundo", lo que implica una comprensión crítica de la realidad en la que se sitúa el alfabetizado (Freire, 2004).

Los 1400 delegados participantes en la Declaración de Hamburgo, documento base para comprender el fenómeno, señalaron la necesidad de reconceptualizar la alfabetización afirmando que ya no puede ser definida simplemente en términos de conocimientos de lectura, escritura y aritmética, ni puede ser considerada como una meta final. "Los pueblos tienen que estar en condiciones de adaptarse continuamente a los avances de la ciencia y la tecnología, así como a las presiones a favor de la integración social, la participación y la democratización. El mundo se está convirtiendo cada vez más en un mundo visual, y la capacidad de entender imágenes es tan importante como la de entender palabras. Por lo tanto, la alfabetización debe verse como una herramienta para el aprendizaje a lo largo de la vida" (CONFINTEA, 1999).

El mismo informe recopila resultados de investigaciones recientes que han contribuido a que se redefina el concepto de alfabetización. Dichos resultados afirman que:

- La alfabetización es un factor positivo en la capacitación humana. Es un factor que



faculta a los pueblos a dar rienda suelta a sus capacidades, y no un factor que cubre carencias.

- La alfabetización es el motor central del desarrollo humano y su impacto debe considerarse en relación con los beneficios que aporta a las comunidades e individuos, en lugar de meramente en relación a si los individuos saben leer y escribir o firmar sus nombres.
- La alfabetización amplía nuestro ámbito de acción, a medida que amplía nuestras obligaciones y responsabilidades.
- La demanda de alfabetización va en aumento, tanto en el sentido de estar capacitado para leer y escribir, como para manejar una computadora o para asumir responsabilidades cívicas.
- La aguda división entre el analfabetismo y la capacidad de lecto-escritura tiene que superarse con el reconocimiento de la sabiduría innata de cada individuo, sepa leer o no (CONFINTEA, 1999).

Como puede apreciarse, la alfabetización se concibe entonces como un proceso que impulsa y provee los conocimientos y capacidades que las personas necesitan para enfrentar la vertiginosa evolución del mundo. Entendida de este modo, la alfabetización es entonces un derecho humano fundamental, que implica pensar en la creación y cuidado de condiciones para su impulso, en términos de concienciación y autonomía, sobre todo para los sectores marginados.

Si la alfabetización es "un catalizador para la participación en las actividades sociales, culturales, políticas y económicas, así como para aprender durante toda la vida" (CONFINTEA, 1999, p.7) entonces se precisa crear y garantizar un entorno alfabetizado

que brinde oportunidades de aprendizaje para todos.

En su Plan de Acción para el Futuro, la Declaración de Hamburgo contempla como uno de sus diez temas prioritarios la alfabetización y educación de adultos, cultura, medios de comunicación y nuevas tecnologías de la información. El documento declara la necesidad de que los gobiernos se enfoquen en la realización de esfuerzos para garantizar un mayor acceso y participación en los medios, "a fin de que todos puedan compartir sus concepciones, sus objetos culturales y sus modos de vida particulares y no se limiten simplemente a recibir los mensajes de otras culturas" (CONFINTEA, 1999, p.12).

En la esencia de esta declaración podríamos asociar la idea de Freire: "Alfabetizarse no es aprender a repetir palabras, sino aprender a decir nuestra propia palabra" (2004, p. 76).

El debate mundial acerca de la importancia de la alfabetización abre un panorama distinto: un panorama que exige la reconceptualización y profundización en la idea de la alfabetización. No se trata ya de decodificar o de leer y escribir como un medio para aprender, tampoco es ya el "centro de gravedad" de la educación ni mucho menos *el* objetivo clave o resultado final (Lankshare y Knobel, 2008, p. 27). Se trata de ampliar nuestra concepción de la tarea alfabetizadora y sobre todo de realizar un cambio de actitud hacia ella.

***De la idea de alfabetización a la de multialfabetización.*** En muchos contextos el afán alfabetizador ha sido una moda. Influidos por el campo de la sociología, toman como punto de partida las aportaciones de la psicología en el ámbito del aprendizaje y

dan un matiz socioeconómico al término, impregnándolo de toques políticos o incluso propagandísticos.

Algunas campañas e iniciativas nacionales se limitaron en su momento a reemplazar los conceptos de lectura y escritura dentro de la jerga educativa, a cambiar los títulos de sus publicaciones o los nombres de sus instituciones; otros países lanzaron leyes como la aprobada en 2001 en E.U.A.: "No child left behind".

Se crearon comisiones, se promovieron encuentros y congresos, conversatorios y simposios. La alfabetización se volvió en muchos casos en una industria considerable, se relacionó con muchas otras prácticas de aprendizaje y adquirió un "estatus más noble" (Lankshare y Knobel, 2008, p. 27).

Esto tuvo consecuencias importantes, pues al aportar una perspectiva sociocultural al término se amplía la noción y se reconoce que "los textos forman parte de innumerables prácticas vividas, habladas, activadas, marcadas por valores y creencias que se desarrollan en lugares específicos y en momentos concretos" (Gee, 1996, p. 3).

La implicación de fondo es reconocer que los individuos realizan prácticas de lectura y de escritura diferenciadas según las diversas prácticas sociales, lo cual constituye intrínsecamente un aspecto identitario, una distinta manera de ser persona a lo largo de "las diferentes formas y facetas de hacer la vida" (Lankshare y Knobel, 2008, p. 28).

Entender así la alfabetización ha dado paso a conceptos como "alfabetizaciones de supervivencia" (Horton, 2007, p. 3), relacionadas con "alfabetización fuerte", "alfabetismos de orden superior", "alfabetismo oral", "alfabetismo visual", "alfabetismo informativo" (Lankshare y Knobel, 2008). También el auge de las TIC ha dado paso a

conceptos como "tecnoalfabetización", "alfabetización informática", "alfabetismo mediático", "alfabetismo digital" o "alfabetización tecnológica". El conjunto de estas variantes es lo que se ha denominado Nuevas Alfabetizaciones, que al entrelazarse, superponerse y complementarse han ampliado el concepto de alfabetización hacia una cuestión que involucra mucho más que el manejo óptimo de las TIC o de la información que estas ofrecen.

Las nuevas alfabetizaciones involucran los contextos y las prácticas sociales, incluyendo así nociones como: "alfabetización cultural", "alfabetización crítica", "alfabetismo visual", "alfabetismo científico" e incluso "alfabetismo emocional". De su combinación surge entonces la noción de alfabetización múltiple o multialfabetización.

***Alfabetización múltiple y tecnología.*** Especialmente el concepto inicial de alfabetización, entendido como leer y escribir, o codificar y decodificar quedó transformado de manera drástica a partir de la introducción de las TIC. El fenómeno de la digitalización de la información, la llegada de las computadoras y demás implementos electrónicos, puso en evidencia, para empezar, la necesidad de una alfabetización tecnológica (Garzón, 2007).

Con la consolidación de las redes, especialmente la Internet y el crecimiento exponencial de sus servicios de información, la noción de alfabetización experimenta nuevas transformaciones importantes.

En el ámbito educativo, esto ha tenido sus efectos. Con la aparición de nuevas tecnologías y su introducción a los distintos espacios educativos, la noción de alfabetizar va trasladando sus objetivos y ampliando su radio de acción. Del propósito de codificar

y decodificar se pasa a la noción de lectura y escritura como procesos de comprensión, para avanzar hacia la lectura como instrumento de conocimiento amplio del mundo, comprensión y reflexión sobre el mismo.

Con ello, la alfabetización deja de ser considerada una herramienta para ampliar la visión de mundo y se convierte en una necesidad para poder habitarlo. Ya no se trata de enseñar a moverse adecuadamente entre las herramientas tecnológicas, ni siquiera de informarse a través de ellas, sino de descubrir y reconstruir significados, de participar en la construcción de los mismos y ser capaces de *moverse* en el mundo (Garzón, 2007). La figura 8 ilustra esta transformación del concepto de alfabetización en el ámbito educativo a partir de la incursión de las TIC.

### Tecnologías en la educación

Tecnologías de la información y la comunicación					Leer para vivir
Tecnologías educativas				Leer para conocer	
Internet como recurso de información y aprendizaje			Leer para informarse		
Ordenadores en las aulas		Saber leer y escribir			
Primeras redes de telecomunicaciones	Codificar / decodificar				
	Alfabetización tradicional	Alfabetización tecnológica	Alfabetización informacional	Alfabetización digital	Alfabetización es múltiples

*Figura 8.* Transformación del concepto de alfabetización (Garzón, 2007).

Aun cuando el debate en torno a los tipos de alfabetizaciones sigue abierto, es posible distinguir con más precisión a algunas de sus definiciones genéricas.

Se le llama alfabetización *tecnológica* cuando se refiere a la capacidad de manejo operativo de las TIC: programas, paquetes de *software*, optimización de equipo, resolución de problemas técnicos y de procesamiento de datos. Este tipo de alfabetización requiere de habilidades específicas relacionadas directamente con lo técnico.

La alfabetización *informacional* es el proceso por el cual el usuario de las TIC aprende a detectar cuándo y por qué necesita información, dónde la puede encontrar, cómo evaluar su pertinencia, cuál es la norma, cómo utilizarla y aprovecharla. Implica la alfabetización tecnológica más el conocimiento básico de las herramientas de localización, recuperación y difusión de la información (Garzón, 2007), abarca la metodología de la gestión y uso de la información documental. Es llamada también "alfabetización en información", "competencia informacional" o "desarrollo de habilidades informativas (DHI)". En España se identifica también como *alfin*, y en inglés *infolit* por la expresión "information literacy".

La alfabetización informacional fue definida en la Proclamación de Alejandría como un medio "para empoderar a las personas en todos los ámbitos de la vida para buscar, evaluar, utilizar y crear información eficaz para lograr su desarrollo personal, social, ocupacional y los objetivos educativos" (Horton, 2007, p. ii), lo que implica saber cómo utilizar las tecnologías de manera eficiente y eficaz, de tal manera que sea posible "buscar, recuperar, organizar, analizar, evaluar la información y luego utilizarla para la

toma de decisiones específicas en la resolución de problemas extremos" (Horton, 2007, pp. ii y iii).

Una tercera modalidad de alfabetización es la llamada *digital*, puesto que se refiere no sólo a las habilidades para usar las TIC a su favor, sino también para comprender y usar los signos que participan en la gran red y que a través del componente de hipertextualidad crean un universo virtual en donde hay que saber circular. El concepto de alfabetismo digital implica "la capacidad de comprender la información con independencia de cómo se presente" (Lankshare y Knobel, 2008, p. 36), haciendo énfasis en el carácter multimediático de la información digitalizada.

Estar alfabetizado digitalmente significa "ser competente para descifrar imágenes y sonidos complejos, así como las sutilezas sintácticas de las palabras" (Lankshare y Knobel, 2008, p. 38), para moverse ágilmente de un tipo de medio a otro, comprender y utilizar la información desde una amplia diversidad de fuentes y en múltiples formatos, adaptar la expresión a cada tipo de saber y medio, ser capaz de presentar información en el medio y el código que resulte mejor para el destinatario a quien va dirigido.

Se refiere a saber moverse inteligentemente a través de los medios electrónicos de información, dispositivos móviles, hipertextos, multimedia y específicamente a través de Internet y sus recursos: correo electrónico, listas de correo (*listservs*), bases de datos en línea, medios alternativos e interactivos.

La perspectiva de Tyner (1998, citado en Gutiérrez, 2003) enriquece el concepto cuando habla de dos tipos de alfabetizaciones digitales: "la *instrumental*, que es la adquisición de conocimientos y destrezas sobre la tecnología que permitan solucionar problemas de la vida cotidiana, y la *representacional* que atiende a localizar, evaluar,



utilizar, comprender la información accesible a través de los medios" (p. 61).

Al respecto, Lankshare y Knobel (2008) retoman de Glister cuatro competencias clave del alfabetismo digital:

1. Búsqueda por Internet
2. Navegación hipertextual
3. Evaluación de contenidos de la información
4. Integración de saberes

Estas competencias nos señalan que "no sólo se requiere de destrezas o habilidades específicas para conocer el mundo a través de las tecnologías, sino *saber leer el mundo* con nuevos ojos, valores y actitudes" (Garzón, 2007, s/p).

Entender de esta manera la alfabetización digital implica aceptar que estamos ante una nueva forma de pensar "emergente y en evolución" (Lankshare y Knobel, 2008, p. 43), fuertemente signada por el desarrollo y consumo masivo de las tecnologías electrónicas y digitales, que han introducido cambios radicales en la sociedad, impulsando hacia nuevas formas de pensar sobre el mundo y de responder a él.

Un factor esencial en ese nuevo entendimiento de la alfabetización es el reconocimiento de la naturaleza social y colaborativa de estas nuevas formas de leer y escribir el mundo, que permiten la creación e interpretación de textos existentes en contextos sociales variados, condicionados por sus propias realidades.

Antes bastaba aprender a decodificar para tener acceso al conocimiento vertido en los libros. Hoy no es suficiente. La información se ofrece en la integración y convergencia de medios, formatos y lenguajes que conjuntan imágenes, sonido, texto y movimiento, y que es necesario interpretar a partir de un determinado contexto, así como

evaluar aquello que los condiciona (Gutiérrez, 2003). Lograr estas habilidades es ser alfabetizado digital.

La noción de alfabetización múltiple surgió aludiendo a la diversidad y complejización de los procesos de comprensión de la información, haciendo referencia al desarrollo de las habilidades o competencias que los lectores ponen en juego al hacer uso de las nuevas modalidades de acceso y procesamiento de la información obtenida a partir de las TIC.

***Las implicaciones de la multialfabetización.*** La alfabetización exige un modelo que proporcione acceso no sólo a la información, sino al conocimiento del mundo y a sus formas de interrelación. Este nuevo modelo parte de la noción de alfabetización básica tradicional, pero la amplía con alfabetizaciones múltiples que integran conocimientos, habilidades, actitudes y valores "que consientan reflexionar sobre la información para convertirla en un conocimiento que permita valorar lo que sucede en el mundo, la vida real y cotidiana, y mejorarlos en la medida de lo posible" (Gutiérrez, 2003, s/p).

La alfabetización múltiple tiene una dimensión comprensiva de las demás alfabetizaciones, integra además la idea de aprendizaje permanente y la perfila como alfabetización continua (*lifelong literacy*) (Gómez, 2007). Horton lo expresa diciendo: "La alfabetización no debe ser vista como una sola (...), es un proceso continuo, más como un viaje que debe llevarse a cabo durante toda la vida" (2007, pp. 3-4).

Dicho en las palabras de Leu et al. (2001), la alfabetización múltiple referida al uso de Internet y las TIC "implica identificar cuestiones importantes, buscar

información, analizar la utilidad de esa información, sintetizar la información para responder a estas preguntas y luego comunicar las respuestas" (referido en Castek et al., s/f., p. 14).

De manera muy clara, Horton visualiza once niveles del ciclo de vida de la alfabetización múltiple, los cuales muestran no sólo los distintos pasos del proceso de progresión, sino también pueden verse los distintos componentes que se implican, los cuales van mucho más allá de habilidades tecnológicas o de comprensión:

- Etapa 1. Darse cuenta de que un problema necesita información para su resolución satisfactoria.
- Etapa 2. Saber cómo identificar y definir con precisión la información necesaria para satisfacer la necesidad, resolver el problema o tomar la decisión.
- Etapa 3. Saber cómo determinar si la información necesaria existe o no.
- Etapa 4. Saber encontrar la información necesaria, si se ha determinado que existe.
- Etapa 5. Conocer cómo crear o hacer que se cree la información que no está disponible y que se necesita.
- Etapa 6. Comprender completamente la información encontrada, o saber a dónde acudir para obtener ayuda si es necesario.
- Etapa 7. Saber cómo organizar, analizar, interpretar y evaluar información, incluyendo la confiabilidad de la fuente. Saber cómo darle sentido a la información.
- Etapa 8. Saber comunicar y presentar la información a otros en formatos y medios útiles y adecuados.
- Etapa 9. Saber cómo utilizar la información para solucionar un problema, tomar una decisión o satisfacer una necesidad.

- Etapa 10. Saber cómo preservar, almacenar, reutilizar, registrar y archivar la información para uso futuro.
- Etapa 11. Saber cómo deshacerse de la información que ya no es necesaria y salvaguardar la información que debe ser protegida. (Horton, 2007, pp. 9-13 y 59-61).

Por su parte, Área et al. (2005) señalan cuatro dimensiones que las instituciones educativas requieren visualizar para enfrentar los retos que imponen las TIC: la *instrumental*, enfocada al manejo de *hardware* y *software* de los distintos medios; la *cognitiva*, indispensable para localizar y utilizar la información de forma inteligente; la *actitudinal*, "para desarrollar actitudes racionales ante la tecnología" (ni tecnofilia, ni tecnofobia); y la *axiológica*, importante para desarrollar elementos para la valoración crítica de la información obtenida y de las TIC en general.

Visto de este modo, el concepto de alfabetización múltiple es un proceso que va mucho más allá de la práctica de codificación y decodificación de un texto, pasa por la habilidad de utilizar eficientemente las herramientas tecnológicas, las utiliza para adquirir y hacer uso de la información, cumple con procesos de comprensión y conocimiento del mundo, y llega hasta la capacidad de descubrir y reconstruir significados, de reflexionar sobre ellos y crear otros nuevos que participan en la construcción social del mundo.

Hablar de alfabetización múltiple supone poner en perspectiva nuevos referentes: la información, la persona, la sociedad. Se complementa la dimensión tecnológica con el plano de lo ético en referencia a la persona y con la dimensión de la relacionalidad que confiere a lo individual un carácter social.

Desde esta perspectiva, las TIC impulsan la integración de nuevas comunidades de

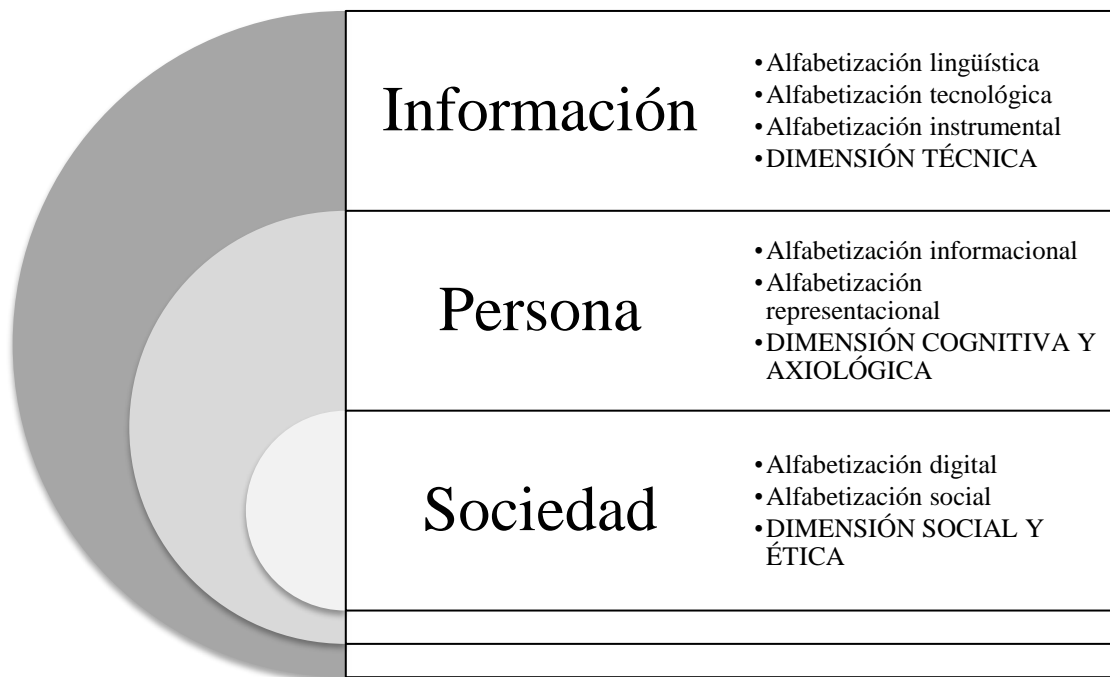
individuos que comparten información, intereses y valores, que se relacionan de acuerdo a sus propias normas y que enfrentan el mundo circundante según su particular óptica, lo cual debe reflexionarse desde una noción de alfabetización relacional o social (Garzón, 2007).

De acuerdo con lo anterior, la alfabetización múltiple incluye el aprendizaje, desarrollo y actuación de una dimensión ética en su sentido amplio, que potencie a las personas para evaluar el entorno y la información que de él reciben, para recrearla como conocimiento valioso para sus iguales.

La Asociación de Bibliotecas de Universidades e Investigación, en sus *Normas sobre aptitudes para el acceso y uso de la información en la enseñanza superior* (2000), distingue entre "competencias en ordenadores" y "dominio de las tecnologías", señalando con las primeras el aprendizaje y uso de aplicaciones informáticas específicas, mientras que al hablar de "dominio" se centran en aptitudes para comprender los conceptos básicos de la tecnología y poseer las competencias para aplicarlas en la solución de problemas con pensamiento crítico y ético. Se está hablando así de una gama de aptitudes mucho más amplias como:

- Determinar el alcance de la información requerida
- Acceder a ella con eficacia y eficiencia
- Evaluar de forma crítica la información y sus fuentes
- Incorporar la información seleccionada a su propia base de conocimientos
- Utilizar la información de manera eficaz para acometer tareas específicas
- Comprender la problemática económica, legal y social del uso de la información
- Acceder a ella y utilizarla de forma ética y legal (2000, pp. 1-2).

Tales aptitudes corresponden a diversas esferas o dimensiones de la vida humana, delimitadas pero tejidas entre sí: la dimension técnica o instrumental, la dimensión social y la dimensión ética. La figura 9 representa cómo de acuerdo con el campo que se enfatiza se despliegan diversas dimensiones de la alfabetización que en conjunto integran lo que se llama alfabetización múltiple.



*Figura 9.* Referentes y dimensiones de la alfabetización múltiple.

Como puede verse, la alfabetización múltiple incluye la dimensión instrumental, la cognitiva, la actitudinal y la axiológica (Área et al., 2005). Incluye también el aprendizaje, desarrollo y actuación de una dimensión ética en su sentido amplio, que potencie a las personas para evaluar el entorno y la información que de él reciben, y asimismo para recrearla como conocimiento nuevo que sea útil a una sociedad. Estamos ya en el campo de la literacidad.

### **De la multialfabetización a la noción de literacidad**

Para capturar la complejidad de la lectura y la escritura, los académicos han acuñado el término *literacidad* en español, *letramento* en portugués o *lettrisme* en francés. En inglés el término *literacy* se emplea actualmente de manera más general, para referirse a conocimientos en términos de alfabetización informática, mediática, y demás campos específicos. Un recorrido detallado sobre el origen y devenir de la palabra *literacidad* lo realizan López-Bonilla y Pérez Fragoso (2013), mientras que el libro *Literacy Dictionary*, editado por Harris y Hodges en 1995, ofrece una lista de treinta y ocho términos diferentes bajo el encabezado "tipos representativos de alfabetización" (Kalman, 2008, p. 109). Tomando esto en cuenta es posible visualizar la complejidad de la cuestión, no por eso menos interesante sino al contrario: un reto para la investigación.

Lo que se ha llegado a conocer como Estudios sobre la Nueva Alfabetización (ENA), se refiere a un conjunto de trabajos que en los últimos 20 años ha considerado al estudio de la alfabetización no como un asunto de medición o de habilidades, sino como



una cuestión referida a prácticas sociales que varían de un contexto a otro. También se les nombra Nuevos Estudios sobre Literacidad.

Apoyados en disciplinas como la sociología, la antropología, la historia, la sociolingüística, la educación, la psicología cultural y las ciencias de la información, los investigadores están desarrollando nuevas formas de enfocar el problema.

Para capturar la naturaleza cambiante de la alfabetización, muchos han comenzado a utilizar de manera genérica el término *literacidades*, tomando en cuenta que el fenómeno continúa en una fase inicial pero que será un área susceptible de redefinición con respecto a otros campos fundamentales en el siglo XXI.

El término literacidad no tiene correspondencia exacta con el uso del término *lectura* en español, pues engloba habilidades más amplias que conciernen a la cultura escrita y no sólo a la interpretación o decodificación de lo escrito. En nuestro idioma se le ha nombrado también literacia o letrismo, entendiendo la lectura "como alfabetización que involucra una serie de habilidades retóricas, sociales y culturales (*literacy*) concierne a un conjunto de competencias y prácticas relativas a la lectura y la escritura adquiridas en un entorno determinado (alfabetización situada) y bajo la influencia de una tradición o *cultura letrada*" (Cavallo y Chartier, 2001).

Por tanto, en paradigmas como los Nuevos Estudios de Literacidad, se entiende que la literacidad o literacia no es una competencia aislada y uniforme que se adquiera sin más y se pueda aplicar a cualquier situación, y valora por tanto el componente sociocultural" (Martos y Campos, 2013, p. 403).

La noción de literacidad incluye el estudio de esos nuevos alfabetismos surgidos en esta era mediática y digital, así como la visibilización de prácticas de lectura y escritura distintas a las dominantes o socialmente visibles.

Para algunos, las literacidades son entendidas como nuevas prácticas sociales (Street, 1984), otros comprenden estas literacidades como nuevos discursos (Gee, 2004), otros como nuevos contextos semióticos (Kress, 2003), o como nuevas estrategias y disposiciones esenciales para la lectura en línea, la comprensión, el aprendizaje y la comunicación (Coiro, 2003; Leu, Coiro, Kinzer, y Cammack, 2003).

El Nuevo Grupo de Londres, equipo especializado en el tema, prefiere aludir a la literacidad como multialfabetismo (Castek et al., s/f ), mientras que otros las llaman alfabetización en contextos multimodales (Hull y Schultz, 2002), o como una combinación de todas esas orientaciones (Lankshear y Knobel, 2006).

Algunas posiciones son incluyentes de otras modalidades de alfabetización, como la alfabetización en TIC (Grupo Internacional de la Alfabetización de las TIC, 2002) o la alfabetización informacional (Kuiper y Volman, 2005).

Las tendencias se contraponen muchas veces, otras se complementan, otras más se refuerzan. Cada uno sigue su perspectiva de acuerdo con su punto de partida, sin embargo, la bibliografía hasta ahora revisada coincide en los siguientes aspectos:

- La evolución de las TIC obliga a poner en la mesa de la discusión nuevas posibilidades de alfabetización, contempladas en la noción de literacidad. Cuál es el alcance de las literacidades puede diferir, pero todos están de acuerdo en que se requieren nuevas disposiciones y estrategias para abordar el fenómeno.
- Es innegable que a través de las TIC se resuelven ahora todo tipo de asuntos:

públicos, privados, económicos, políticos, lo que se hace indispensable ser "alfabetizado" si se quiere participar del mundo. Las nuevas alfabetizaciones son fundamentales para esta comunidad globalizada. De esta convicción se deriva la importancia de buscar las formas de acercamiento y de aprendizaje más apropiadas, incluidas en la noción de literacidad.

- La incapacidad de entender y abordar la cuestión de las literacidades ha producido políticas y tendencias sociales que perpetúan la brecha entre pobres y ricos. Es urgente volver la mirada sobre ellas.
- Las literacidades están signadas por el cambio. Su ritmo de movimiento es rápido, continuo y exponencial, marcado por el crecimiento de las tecnologías y de los movimientos sociales y culturales.
- La multiplicidad, multimodalidad y multifacetismo de las literacidades hacen sumamente complejo su análisis. La mejor forma de abordarlo es desde la interdisciplinariedad. Un modelo tradicional de investigación resultaría insuficiente.
- La Internet es la tecnología que define la alfabetización y el aprendizaje de nuestro tiempo. Su uso requiere habilidades adicionales y estrategias distintas a las que la alfabetización tradicional ha usado. La literacidad busca incluir su estudio en ella.

En la base de la construcción de un marco teórico para el estudio de las literacidades predomina un enfoque sociocultural, sustentado en fuentes diversas. Horkheimer, Adorno y Habermas, representantes de la Escuela de Frankfurt, aparecen como referentes al abordar algunas formulaciones de la teoría crítica como la idea de que el conocimiento no es reproducir la realidad sino una reconstrucción de la misma, o algunos postulados de la teoría de la acción comunicativa como la noción amplia de

discurso o la distinción entre acción instrumental, acción estratégica y acción comunicativa.

Los postulados de la pedagogía crítica por la vía de Freire, Macedo y Giroux, los cuales consideran que "la alfabetización es el medio para desarrollar la conciencia crítica, para repensar la identidad y transformar la sociedad" (Freire, 2004, p. 77) también son referentes en la construcción de un marco teórico de la literacidad. Especialmente en lo que se refiere a la relación entre lectura, escritura, poder, lenguaje y comunicación.

También se recurre a la retórica contrastiva, cuya convicción es que cada comunidad epistémica y de habla desarrolla géneros discursivos particulares. Kaplan, Connor y Canagarajah son sus principales fuentes.

Otros estudios lingüísticos que también hacen su aportación son los de Halliday (relación entre gramática y contexto), Swales y Bazerman (análisis de género), Martin y White (*appraisal analysis*), el análisis crítico del discurso (ACD) que reconoce el lenguaje como una forma de práctica social y analiza las relaciones de poder y las desigualdades que le subyacen (Fairclough, Fowler, Van Dijk y Luke).

De los anteriores paradigmas se perfilan supuestos compartidos para la investigación en torno a las literacidades, como:

- Siempre hay alguien detrás del texto.
- El uso del lenguaje varía en el tiempo y el espacio.
- Cada comunidad tiene sus formas particulares de leer y escribir.
- Las palabras sólo transmiten rasgos esquemáticos: el significado se origina en la comunidad.

- Los resultados de la comprensión son la combinación entre contenido e ideología.
- La literacidad tiene origen social: está situada históricamente.
- El lector no está solo. Vivimos en comunidad: la literacidad es plural.
- El discurso es un instrumento de poder.
- No existe una sola, sino muchas literacidades (Cassany, 2007).

A la luz de estos supuestos compartidos, la investigación ha ido avanzando desde cada grupo, aportando elementos para la comprensión global del fenómeno. Los estudios sobre la literacidad, enfocados principalmente a la etnografía de prácticas letradas, utilizan y generan diversas líneas teóricas que, siguiendo a Leu (2010), enfatizan factores diferentes como la práctica social, lo discursivo, lo semiótico, la multiplicidad o el contexto. Algunas de estas líneas teóricas se describen a continuación:

***La literacidad como discurso.*** James Gee, miembro de la National Academy of Education, es quien encabeza esta línea de abordaje desde los elementos discursivos. Toma como punto de partida el análisis del discurso y se basa en un enfoque "sociocultural situado" (Gee, 2008) para marcar importantes delimitaciones teóricas en lo que se han llamado los Nuevos Estudios sobre Literacidad (NLS).

Su libro *Sociolinguistics and Literacies* (1990, 2007) es uno de los documentos básicos en el campo, perfilando una teoría de la literacidad desde la cognición socialmente situada, las aproximaciones socioculturales al lenguaje, la teoría crítica, la lingüística aplicada y los estudios del discurso.

En su libro titulado *An Introduction to Discourse Analysis* (1999, 2005), Gee conjunta el trabajo teórico en torno al estudio del lenguaje, el aprendizaje y la

alfabetización con una metodología para el estudio de la comunicación desde contextos culturales, los contextos cognitivos, sociales y culturales.

Recientemente dedicado al análisis de los videojuegos y sus posibilidades educativas muestra nuevas perspectivas de alfabetización. De manera sintética, esta tendencia considera la escritura como un objeto social y una práctica cultural: se comprende mejor cuando prestamos atención al contexto (Cassany, 2007).

***La literacidad como espacio semiótico.*** Otra perspectiva teórica que aporta a la noción y práctica de las nuevas literacidades proviene del trabajo de Kress y Lemke, llevado a cabo en Gran Bretaña. Su posición sobre la literacidad cuestiona el excesivo énfasis que se le ha dado a la escritura y al habla como modos de representación y contempla no sólo la tecnología en su concepción usual, sino también a los diversos "artefactos culturales" que configuran la llamada multimodalidad.

Kress reconoce que otros modos de representación y significación como lo visual, gestual, cinestésico, auditivo y tridimensional juegan un papel esencial dentro de las prácticas comunicativas y en la práctica de la literacidad.

La multimodalidad, la variedad de las prácticas de lectura y escritura dentro de las diversas culturas, contextos y coordenadas espacio temporales a lo largo del tiempo, son rasgos que caracterizan a las nuevas literacidades y la distinguen de la concepción de la alfabetización como una habilidad estática.

Sobre Krees, Street señala que se trata de "una teoría semiótica social aplicada a la multimodalidad que se ocupa desde luego de los símbolos, pero también de la ubicación social, la historia y la formación de los hacedores de símbolos, así como los ambientes

sociales en los cuales los elaboran" (Street, 2003, p. 47).

***La literacidad como espacio múltiple.*** "Multialfabetización" fue un término acuñado por el New London Group para distinguir cómo la alfabetización hasta ahora se había centrado en el uso de la lengua escrita, pero que ante la multiplicidad de canales de comunicación, de diversidades culturales, o de discursos asociados a las TIC, precisa utilizar e interpretar múltiples tipos de alfabetizaciones que tomen en cuenta: multiplicidad textual, multidireccionalidad, multiplicidad de canales y medios de comunicación, multiplicidad cultural y lingüística (Cazden *et al.*, 1996; Cope y Kalantzis, 2000).

Multialfabetización alude también a la creciente diversidad local y a la conectividad global. La interacción entre múltiples idiomas y patrones de comunicación, así como el cambio en la naturaleza de las organizaciones sociales atraviesa constantemente fronteras comunitarias, nacionales o culturales. ¿Qué implicaciones tienen estos cambios para la pedagogía de la alfabetización?

Su punto de vista considera a los maestros y estudiantes como "participantes activos en el cambio social, que también pueden ser diseñadores de futuros sociales" (Cope y Kalantzis, 2000, p. 16) como parte de la construcción y deconstrucción de los multialfabetismos existentes, que en conjunto conforman literacidades.

La literacidad debiera ser una parte medular de los objetivos de la educación. Las aulas han de reconocerse como una parte del "mundo global" a través de los medios de comunicación, Internet y la multiplicidad de canales de interacción. Lo que los estudiantes necesitan aprender es a negociar dialectos regionales, diferencias étnicas,

variaciones de registro, discursos interculturales híbridos, códigos de cambio, significados multimodales, variaciones en las relaciones entre personas, lenguajes y objetos; en síntesis, aprender a vivirse en red. "De hecho, esta es la única esperanza para evitar los conflictos catastróficos sobre las identidades y los espacios que ahora parecen siempre dispuestos a estallar" (Cazden, 1996, p. 64).

Desde la perspectiva del New London Group, el reto es lograr que los diferentes mundos de la vida, entendidos como espacios para la vida en comunidad, puedan convivir y al mismo tiempo impulsar la independencia.

La pedagogía de las multialfabetizaciones desarrolla el concepto de la pedagogía como diseño: el currículo es un diseño para futuros sociales (Cazden, 1996, p. 69). ¿Qué diseña? Diseños de significado disponibles, proyectos de significado y rediseños.

La teoría desarrollada por este grupo incluye seis elementos de diseño en las literacidades: Significado lingüístico, concepto visual, concepto auditivo, concepto gestual, significado espacial y patrones de significado multimodales, que se relacionan con los anteriores para complementarse. Dos conceptos clave describen los significados multimodales y multirelacionales: la hibridez y la intertextualidad. Los componentes de la pedagogía que este grupo de teóricos proponen son cuatro:

1. Práctica situada
2. Instrucción manifiesta
3. Marco crítico o contextual
4. Transferencia en la práctica

La aportación de este grupo a la discusión sobre literacidades va más allá del plano conceptual. Su trabajo colaborativo, como un grupo de tarea y como comunidad de



diálogo público permanente, incluye la investigación dentro del aula y la experimentación de multialfabetizaciones para apoyar el currículo de alfabetización.

***La literacidad como práctica social.*** Este enfoque enfatiza la literacidad como práctica inserta en un medio social determinado. Sus principales teóricos, Colin Lankshear y Michele Knobel, sostienen que las nuevas literacidades implican el estudio de los significados sociales, los cuales involucran códigos comunicativos, generacionales y de negociación semiótica presentes en todo discurso (Lankshear y Knobel 2006, p.65).

Así, las prácticas actuales de literacidad son comprendidas como procesos socialmente complejos en donde se producen, se comparten e interactúan discursos significativos que combinan códigos y soportes múltiples relacionados con un entorno determinado. De acuerdo con esta perspectiva, el *ethos* distintivo de las nuevas literacidades es su alto grado de interacción, generado por una cultura de la participación, como la llama Jenkins (2006).

***La literacidad como proceso cognitivo.*** El equipo de Connecticut, encabezado por Donald Leu, se vale de teorías tales como la psicología cognitiva, la psicolingüística, la teoría del esquema, la metacognición y el constructivismo, para centrarse en el análisis de los procesos cognitivos implicados en la decodificación y comprensión de textos digitales (Leu, 2001; Leu, Kinzer, Coiro y Cammack, 2004; Coiro, 2003). Sus principales afirmaciones son:

- La Internet y otras TIC son elementos centrales dentro de una comunidad global en

una era de la información.

- En este contexto cada vez más globalizado, las literacidades son un elemento esencial para la plena participación social de las personas.
- La literacidad requiere de nuevas habilidades y estrategias para tener acceso al potencial de las nuevas tecnologías y para alcanzar su uso eficaz.
- Las literacidades son "múltiples, multimodales, y multifacéticas", por lo que su abordaje ha de hacerse de manera multidisciplinaria e integral.
- Las literacidades son "demostrativas", es decir que cambian al ritmo de la tecnología, y por tanto "lo que puede ser importante en la enseñanza de la lectura y la alfabetización no es enseñar solo un conjunto de nuevas competencias, sino más bien enseñar a los estudiantes a aprender continuamente nuevas literacidades que aparecerán en su vida" (Leu et al., 2007, p. 43).
- La relación entre la literacidad y la tecnología es transaccional.
- Las literacidades son múltiples, implican procesos de literacidad crítica y conocimientos estratégicos para la adquisición de las nuevas competencias.
- La velocidad es un factor importante en las nuevas competencias.
- Ante las literacidades el papel del profesor dentro de las aulas y el del promotor de la lectura cambia, pero no por eso pierde importancia.

El equipo de Leu, de Connecticut, es de los más reconocidos en el tema, especialmente por su investigación aplicada.

***La literacidad como proceso de comprensión.*** Muy relacionada con la tendencia anterior está también la línea de investigación propuesta por el Grupo de Estudio de

Lectura RAND, centrada en explorar la naturaleza cambiante de la comprensión de lectura, basándose en una comprensión heurística que incluya la interrelación de los siguientes tres elementos: El lector, el texto y la lectura misma, insertos en un contexto sociocultural específico que forma parte de la interpretación y creación del significado personal.

De acuerdo con el grupo RAND, las literacidades expanden el sentido de dichos elementos "mediante la consideración de nuevos aspectos de la comprensión que están claramente relacionados con áreas de la comprensión tradicionales, como por ejemplo ubicar las ideas principales, resumir, hacer inferencias y evaluar, pero también requieren procesos de pensamiento fundamentalmente nuevos" (Coiro, 2007).

Desde de la comprensión heurística del Grupo de Estudio de Lectura RAND (2003) la actividad de la lectura convencional que incluye el objetivo, el proceso y las consecuencias de la misma, se ve ampliada en las tareas de comprensión basadas en Internet puesto que presentan nuevos objetivos de lectura, procesos de pensamiento más críticos y distintas respuestas después de la lectura (Coiro, 2003).

***La literacidad como práctica cultural.*** Uno de los referentes teóricos más importantes en este campo es el lingüista, antropólogo, sociólogo y educador Brian V. Street, quien en 1984 publicó uno de los primeros textos dedicados formalmente al tema: *Literacy in Theory and Practice (La literacidad en teoría y práctica)*.

Street encabeza el Language & Literacy Group del King's College London, el más importante en lingüística aplicada, sociolingüística y lenguaje en la educación. Su trabajo está centrado en la educación, las políticas de lenguaje, pedagogía, currículum y

evaluación. Desde una perspectiva social, cultural y psicológica este grupo se ha ocupado de establecer una base teórica y empírica para el desarrollo de la literacidad, desde una base social, cultural y psicológica.

### **El modelo ideológico de literacidad**

Las investigaciones interdisciplinarias de Brian V. Street en torno a la comunicación en su sentido amplio, han hecho aportaciones importantes en áreas como antropología lingüística, adquisición de segundas lenguas, medios, y desde luego, los estudios de literacidad.

Su aporte pedagógico supone "que el lenguaje es el sitio privilegiado para la creación de significado y que por consiguiente los sistemas educativos debieran centrarse en capacitar a las nuevas generaciones en la escritura y el habla" (Street, 2003, p. 47).

Street (2008) considera a la lectura y a la escritura como parte de un mismo proceso y define como Estudios sobre la Literacidad a aquellos que consideran el estudio de la alfabetización "no como un asunto de medición o de habilidades, sino como prácticas sociales que varían de un contexto a otro" (p. 41). Esto significa una contraposición entre un tratamiento individualista y experimental, y una perspectiva etnográfica que se centra en los usos y significados de la literacidad en contextos culturales específicos.

Con la finalidad de caracterizar estos dos enfoques distingue entre un modelo de literacidad "autónomo" y uno "ideológico" (Street, 2008, p. 43). El modelo autónomo supone "que la literacidad en sí misma, de manera autónoma, tendrá efectos en otras

prácticas sociales y cognitivas" (p. 43), bajo el supuesto de que sus implicaciones son neutrales y universales, sin reconocer una imposición occidental y urbana de las culturas dominantes sobre las otras culturas.

Específicamente con respecto a la alfabetización digital, este modelo supondría que la tecnología es una fuerza autónoma, que conlleva efectos tales como el mejoramiento de las habilidades cognitivas, el impulso para el desarrollo social y económico y el cambio hacia la modernidad *per se*. Desde esta perspectiva, leer y escribir se consideran actividades aisladas, descontextualizadas de otros aspectos de la vida social, ajustadas a sus resultados inherentes.

Algunas iniciativas se han inclinado a esta visión, a partir de un discurso maniqueo que enfatiza el *mal* causado por el analfabetismo y la necesidad de trabajar para erradicarlo, puntualizando como efectos importantes: que la alfabetización genera civilización, la alfabetización democratiza, la alfabetización crea prosperidad, la alfabetización ilustra. Se atribuyen así a la cultura escrita las mayores consecuencias políticas, económicas, sociales y morales, con lo cual se cree que leer y escribir conducirán a la movilidad social, promoverán la democracia y prepararán el camino para una vida moral y digna.

La vision propuesta por Street, se opone al modelo autónomo y sostiene que la cultura escrita es ideológica porque:

[...] es una práctica social, no solamente una habilidad técnica y neutral; esto significa que siempre se incrusta en principios epistemológicos socialmente contruidos. Se trata del conocimiento: las maneras mediante las cuales las personas se dirigen hacia la lectura y escritura son en sí concepciones enraizadas del conocimiento, la identidad y el ser. También se inserta en las prácticas

sociales, como aquellas de un mercado laboral específico o un contexto educativo particular y los efectos de conocer esa cultura escrita dependerán de esos contextos concretos. En este sentido, la cultura escrita siempre se discute, tanto en sus significados como en sus prácticas, de tal forma que las versiones determinadas siempre son «ideológicas», siempre están enraizadas en una visión del mundo particular que desea imponer esa visión de la cultura escrita para dominar y marginar a los demás (Street, 2003).

El modelo ideológico de la cultura escrita de Street ofrece las herramientas para pensar en la cultura escrita como una práctica social situada. Toma en cuenta lo que hacemos con la lectura y escritura además de lo que opinamos al respecto, e incluso afirma que nuestras creencias sobre la cultura escrita influyen sobre nuestro uso de la lectura y escritura, cómo la enseñamos a los demás y nuestras expectativas sobre sus resultados. Estamos en el campo de la literacidad.

Street propone explícitamente que la literacidad es una construcción múltiple, puesto que leer y escribir se logran mediante formas diversas y heterogéneas. Propone la idea de *las* literacidades, en plural y señala que las prácticas del lenguaje escrito están inmersas en la comunicación oral, donde el habla puede incluir o invocar textos escritos, los eventos de la cultura escrita ocurren en escenarios institucionales y sociales específicos, en el contexto de las relaciones de poder e involucran la circulación de distintas tradiciones discursivas (Street, 1984).

El modelo ideológico o alternativo aporta una perspectiva "culturalmente sensible respecto a las prácticas letradas, conforme varían de un contexto a otro" (Street, 1984, p. 44). Este modelo de literacidad entiende a la lectura y a la escritura no como habilidades técnicas y neutrales, sino como prácticas sociales, inmersas en principios epistemológicos socialmente contruidos. "Las formas en que las personas emprenden la

lectura y la escritura están enraizadas en concepciones sobre el conocimiento, la identidad y el ser" (Street, 1984, p. 44), surgen de una posición ideológica, de una visión de mundo.

Desde este punto de vista cada actor del proceso de literacidad genera ya una práctica social que está influida por sus propias ideas sobre la lectura y la escritura desde el principio. La literacidad no puede darse de manera neutral y los efectos sociales que se entrelazan a ella no son añadidos, sino parte de su naturaleza, que definirán su rumbo.

En la literacidad reconocida desde el modelo ideológico, se hace imprescindible analizar primero los factores sociales mediadores que se involucran. Street señala: "la literacidad ya forma parte de una relación de poder; además, la manera en que la gente la hace suya depende de las prácticas sociales y culturales y no sólo de factores pedagógicos y cognitivos" (1984, p. 45).

Los estudios etnográficos revelan que las diferencias entre el uso de la lectura y escritura existen debido a la variedad de propósitos que tienen los usuarios del lenguaje escrito en el momento de leer y escribir, lo que esperan lograr mediante la cultura escrita, su posición respecto a otros lectores y escritores, su posición en el mundo social, su vínculo con las instituciones formales e informales, y las ideas y significados que dirigen su participación. Esto significa que las literacidades han de contemplar los usos sociales de la lectura y escritura, así como las ideas y representaciones que las personas tienen acerca de sus prácticas (Kalman, 1999; Street, 1993).

Otros estudios también han demostrado que el acceso a la cultura escrita está permeado por relaciones de poder que determinan quién lee y escribe, qué lee y escribe,

quién toma estas decisiones, quién establece las convenciones que gobiernan el lenguaje escrito y quién ejerce el poder a través de él.

Desde la perspectiva de las literacidades, aprender a leer y escribir va mucho más allá de la adquisición mecánica del código escrito; requiere la oportunidad de interactuar con otros lectores y escritores, de platicar sobre textos escritos, de insertar su uso en situaciones y contextos múltiples, y usar el lenguaje con fines propios para entender su relación con procesos y configuraciones históricas y políticas. Y sobre todo, exige el acceso a discursos sociales, representaciones de significado y formas de significar, y de diseñar respuestas apropiadas (Gee, 1996; Kress, 2003). Lo anterior implica reconocer también el auge del uso de las TIC y mirar la tecnología desde la perspectiva de su inserción en configuraciones sociales, en relaciones de poder asimétricas, así como el potencial que ofrecen como espacio para la representación y expresión de significados.

Kress (2003) ha descrito el cambio de lógica de textos escritos a multimodales comúnmente ubicados en ambientes digitales: la escritura es gobernada por una representación lineal del significado mientras que la imagen se rige por la representación simultánea del significado. Esto implica que entender un texto (en papel o pantalla), incluso cuando tiene ilustraciones, es muy diferente a la creación de significado a partir de representaciones multimodales de imagen, sonido, texto y movimiento que se encuentran regularmente en espacios digitales.

De esta realidad es que surge la necesidad de pensar en las nuevas culturas letradas desde el punto de vista de las relaciones sociales potenciales que se crean a partir de espacios conectados por medio de la tecnología. Desde todas estas consideraciones, enmarcadas en el modelo ideológico de la literacidad, se sitúa el presente estudio.



Con esta misma perspectiva, Daniel Cassany basa su modelo de lectura y literacidad en la teorías lingüísticas, psicolingüísticas y socioculturales como las mencionadas teoría de los esquemas, la teoría transaccional y la propuesta interaccionista. En el modelo ideológico de Cassany, la lectura está íntimamente asociada a la escritura, y ambas son prácticas letradas insertas en prácticas sociales más amplias que se interconectan con otras prácticas incluso no verbales.

Cassany ha integrado además elementos del análisis crítico del discurso y una perspectiva histórica e ideológica, para plantear la noción de literacidad electrónica (2006) y su organización por el modelo de niveles de lectura (Cassany et al., 2003) y dimensiones de la lectura (2012).

Como un primer planteamiento para comprender el fenómeno de la lectura, señala que el verdadero lector es capaz de entender, recordar, analizar y emitir juicios sólidos sobre un texto, pero además es capaz de expresar su propia interpretación a través de la creación personal (Cassany et al., 2003, p. 207).

Esta afirmación contiene en sí la alusión a una serie compleja de habilidades que se van combinando durante el proceso de lectura. Tal es el punto de partida del modelo teórico de Daniel Cassany et al. (2003), quien propone distinciones entre niveles de lectura según el alcance de la misma.

Los niveles de lectura que su modelo propone son seis: decodificación, comprensión, retención, análisis, valoración y creación. Cada uno de ellos se logra a partir de la ejercitación y dominio de ciertas competencias o microhabilidades mucho más finas.

Una habilidad es la destreza o capacidad para resolver una situación o problema. El prefijo *micro* resalta esas unidades menores de la destreza, que desarrolladas y combinadas, permiten la manifestación de la habilidad, en este caso lectora. La combinación coordinada y seriada de esas pequeñas acciones cognitivas y estratégicas, que pueden aislarse para su análisis, es lo que posibilita la realización de la habilidad lectora. El término microhabilidad fue ideado por McDowell desde 1984 y ha sido retomado por muchos otros teóricos de la lectura (Cassany, 1990; Martos y Campos, 2013) quienes han hecho investigación sobre el comportamiento de los lectores. La noción de microhabilidad conduce a centrar el foco de atención en proceso lector y no sólo en el producto o resultado de la lectura.

Algunas de las microhabilidades en que se descompone el proceso lector se refieren a: reconocimiento del código, fijaciones visuales, ritmo, segmentación, análisis, identificación de estructuras, retención, discriminación, selección, jerarquización anticipación, inferencia, asociación y relación, síntesis, deducción y crítica.

En conclusión, la habilidad lectora no depende de un factor único, sino de la ejercitación de un conjunto de microhabilidades de muy diverso tipo, que se consiguen a lo largo de todo el desarrollo de la experiencia lectora (Martos y Campos, 2013).

Los seis niveles de lectura antes señalados, alcanzados a través del dominio de microhabilidades, no son independientes entre sí, ni guardan secuencias unidireccionales. Más bien se trata de estadios en interacción que pueden irse alcanzando a través de diferentes rutas, muchas veces de forma simultánea y dimensionada, con efecto sinérgico.

Los niveles de lectura no tienen una relación directa con la edad cronológica de los lectores, más bien responden al tipo y grado de experiencia de lectura. Esta experiencia de lectura es la que va ofreciendo mayores y mejores canales de acceso a los distintos niveles, lo que nos permite hablar de grados de dominio de las microhabilidades para lograr procesos eficaces de lectura.

Con respecto a las dimensiones de la lectura, Cassany distingue tres: la lectura literal (leer las líneas), la lectura inferencial (leer entre líneas) y la lectura crítica (leer tras las líneas) (2012).

Lo literal se relaciona con los procesos de decodificación, no sólo fonemática o léxica, también "depende del significado semántico de las palabras y por tanto es estable y bastante universal" (Cassany, 2012, p. 346).

Lo inferencial implica dominar no sólo elementos léxicos y sintácticos, sino también pragmáticos, que permitan al lector datos previos y contextuales imprescindibles para la comprensión, que muchas veces son de tipo local. La lectura inferencial varía según la experiencia de los lectores, es mucho más subjetiva.

La lectura crítica "requiere todavía más conocimientos contextuales sobre los discursos previos (...) y sobre el autor (...), lo cual causa que el significado dependa todavía más de un contexto geográfico e histórico concretos y, en definitiva, que la comprensión sea más volátil y compleja" (Cassany, 2012, p. 348).

La lectura crítica es consciente de la variabilidad de significados, que son situados y dinámicos, lee de manera diferente en cada situación, asume que hay varias interpretaciones posibles, incluyendo las que son diferentes a su propia interpretación; está abierta al diálogo con otros significados, contrasta fuentes diversas y busca una

interpretación social integradora, más plural, matizada y rica, representativa de una comunidad; busca la intención, el punto de vista y la ideología subyacente, busca los implícitos, los presupuestos y las intenciones de poder.

De acuerdo con este modelo de lectura ideológica, las microhabilidades, los niveles y dimensiones de la lectura se van aprendiendo y ejercitando. Dicho de otra manera, el aprendizaje de estas microhabilidades no se da de forma natural, pero se puede impulsar a través de un soporte planificado y dirigido eficazmente.

Un punto en común de las propuestas teóricas antes señaladas es el carácter dinámico que reconocen al proceso lector, sea en movimiento constante hacia el exterior o hacia el interior del mismo sujeto de lectura.

Como puede verse, la investigación de la lectura en relación con las TIC ha echado mano de modelos provenientes de diversas disciplinas, dando cuenta así de la multiplicidad de factores que intervienen en ella y de la necesidad de abordarla de manera interdisciplinaria. Estamos ya en el campo de la literacidad, heredera del concepto de alfabetización.

### **La formación de lectores y la sociedad tecnologizada**

Castells (1998) distingue las tecnologías de la información y la comunicación de las tecnologías de la información simplemente, por su aportación a la generación del conocimiento. Hablar de tecnologías de la comunicación hace referencia a un proceso de *ida y vuelta*, a un intercambio. Se introduce entonces la posibilidad de

actuar sobre la información, modificarla, usarla, convertirla y compartirla;

generando y permitiendo con ello la necesidad de interacción entre individuos y grupos con intereses similares, el trabajo en redes sociales flexibles y adaptables a los cambios en las diversas sociedades que confluyen, y que finalmente convergen en sistemas de información que transforman la tecnología en el factor invisible del éxito de la comunicación (p. 33a).

Kellner (2004) comparte este punto de vista y sostiene que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) son herramientas que permiten diversas formas de comunicación e intercambio social, distintos usos y tratamientos de la información que buscan la integración de formatos nuevos y elementos múltiples además del texto, impulsando así la generación de conocimiento.

Retomando todo lo dicho anteriormente en torno a la literacidad, las TIC nos ofrecen nuevas maneras de observar el mundo y de relacionarnos con él, un mundo que además ha sido radicalmente transformado por las mismas TIC y que requerirá de nuevas destrezas, habilidades y actitudes no sólo ante las TIC, sino ante la inmensa cantidad de información en la que estamos inmersos.

Como afirma Garzón (2007), ser lectores significa ser capaces de reorganizar la manera en que pensamos y actuamos, de tal manera que nos sea posible interpretar, seleccionar, valorar y producir tanto la información como nuestros propios saberes en torno a ella. Sólo de esta manera podríamos pasar de receptores pasivos a agentes del cambio social, cultural, político y económico.

Con ello entendemos, al igual que Prats (2005), que se debe aprender a leer y escribir desde un nuevo lenguaje, que implica saber leer y escribir desde la tecnología, saber comunicarse con ella como parte de un proceso de potenciación de las capacidades afectivas, cognitivas y sociales del ser humano.

Heath (1983) había ya señalado este proceso refiriéndose a que dichos procesos de potenciación son procesos formativos, y que la literacidad es por tanto "cualquier ocasión en la que una parte de un escrito es integral a la naturaleza de las interacciones de los participantes y de sus procesos interpretativos" (p. 50).

En este nuevo entorno digital, la literacidad implica el acceso a la información en situaciones reales que demandan movilidad, así como la capacidad de contar con herramientas que permitan su procesamiento y presentación para consulta y referencia en tiempo real y aplicación de forma inmediata.

Ante estos nuevos contextos e implicaciones, la formación de lectores sea dentro del marco escolar o fuera de él, apelaría a una concepción de aprendizaje situacional, contextual y ubicuo.

Desde la perspectiva del *aprendizaje situacional*, se parte de la premisa de que cada situación de aprendizaje es diferente una de otra, una experiencia de aprendizaje es diferente en la línea de tiempo; esto es, el conocimiento que produce una actividad de aprendizaje está vinculado a la situación en que se ha aprendido (Gómez, 1998).

El enfoque de *aprendizaje contextual* supone que la mente busca de forma natural un significado en el contexto, es decir, una relación con el entorno actual de la persona, y que lo hace es buscar relaciones que parecen tener sentido y utilidad (Crawford, 2004).

Un *aprendizaje ubicuo* considera un acceso permanente a la información, esto es, información disponible para consulta, referencia y aplicación en cualquier lugar que se necesite; posibilitando el diseño de escenarios de aprendizaje fuera del salón de clase; trascendiendo las paredes del campus educativo y con aplicaciones en muy diversos

ambientes, locales y globales (Sharples, Taylor y Vavoula, 2005).

Gee (2004) utiliza también el término "espacio de afinidad" para describir sitios

[...] donde las personas se pueden afiliar con otras principalmente a partir de actividades en común, intereses, metas, razas no compartidas, clase, cultura, grupos étnicos o género. Tienen afinidades hacia un interés común o una empresa [...] muchos sitios Internet y publicaciones [...] crean espacios sociales donde las personas pueden, en el grado que deseen, bajo o alto, afiliarse con otros y adquirir conocimiento que se distribuye y dispersa a través de muchas personas diferentes, sitios de Internet y modalidades (p. 73).

La noción de espacio de afinidad ofrece contactos bajo demanda y contextualizados en espacios interactivos. Estos tipos de actividades ofrecen oportunidades para nuevas literacidades, más allá de lo que actualmente conocemos como educación formal (Gee, 2004).

Una figura importante entre las prácticas de literacidad es el mediador. Puede tratarse de profesionales o mediadores informales, guías que ayudan a los demás a lograr el contacto con la lectura y escritura en una variedad de contextos y para propósitos múltiples.

Desde una perspectiva social, lectores y escritores potenciales obtienen el acceso a la experiencia lectora a través de mediadores diversos, quienes conducen a la vivencia de lectura y les impulsan a hacerla suya. Son mediadores en la literacidad, promotores, profesores, lectores y escritores que acompañan a otros en el camino de aprender a interpretar y usar la información, en el ejercicio de leer el mundo con la experiencia personal, con los textos como referencia y las tecnologías como aliadas, son mediadores quienes modelan a otros cómo la cultura escrita puede ocupar un lugar en la vida personal y social.

## **La formación de lectores y la sociedad tecnologizada**

Castells (1998) distingue las tecnologías de la información y la comunicación de las tecnologías de la información simplemente, por su aportación a la generación del conocimiento. Hablar de tecnologías de la comunicación hace referencia a un proceso de *ida y vuelta*, a un intercambio. Se introduce entonces la posibilidad de

actuar sobre la información, modificarla, usarla, convertirla y compartirla; generando y permitiendo con ello la necesidad de interacción entre individuos y grupos con intereses similares, el trabajo en redes sociales flexibles y adaptables a los cambios en las diversas sociedades que confluyen, y que finalmente convergen en sistemas de información que transforman la tecnología en el factor invisible del éxito de la comunicación (p. 33a).

Kellner (2004) comparte este punto de vista y sostiene que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) son herramientas que permiten diversas formas de comunicación e intercambio social, distintos usos y tratamientos de la información que buscan la integración de formatos nuevos y elementos múltiples además del texto, impulsando así la generación de conocimiento.

Retomando todo lo dicho anteriormente en torno a la literacidad, las TIC nos ofrecen nuevas maneras de observar el mundo y de relacionarnos con él, un mundo que además ha sido radicalmente transformado por las mismas TIC y que requerirá de nuevas destrezas, habilidades y actitudes no sólo ante las TIC, sino ante la inmensa cantidad de información en la que estamos inmersos.

Como afirma Garzón (2007), ser lectores significa ser capaces de reorganizar la manera en que pensamos y actuamos, de tal manera que nos sea posible interpretar, seleccionar, valorar y producir tanto la información como nuestros propios saberes en



torno a ella. Sólo de esta manera podríamos pasar de receptores pasivos a agentes del cambio social, cultural, político y económico.

Con ello entendemos, al igual que Prats (2005), que se debe aprender a leer y escribir desde un nuevo lenguaje, que implica saber leer y escribir desde la tecnología, saber comunicarse con ella como parte de un proceso de potenciación de las capacidades afectivas, cognitivas y sociales del ser humano.

Heath (1983) había ya señalado este proceso refiriéndose a que dichos procesos de potenciación son procesos formativos, y que la literacidad es por tanto "cualquier ocasión en la que una parte de un escrito es integral a la naturaleza de las interacciones de los participantes y de sus procesos interpretativos" (p. 50).

En este nuevo entorno digital, la literacidad implica el acceso a la información en situaciones reales que demandan movilidad, así como la capacidad de contar con herramientas que permitan su procesamiento y presentación para consulta y referencia en tiempo real y aplicación de forma inmediata.

Ante estos nuevos contextos e implicaciones, la formación de lectores sea dentro del marco escolar o fuera de él, apelaría a una concepción de aprendizaje situacional, contextual y ubicuo.

Desde la perspectiva del *aprendizaje situacional*, se parte de la premisa de que cada situación de aprendizaje es diferente una de otra, una experiencia de aprendizaje es diferente en la línea de tiempo; esto es, el conocimiento que produce una actividad de aprendizaje está vinculado a la situación en que se ha aprendido (Gómez, 1998).

El enfoque de *aprendizaje contextual* supone que la mente busca de forma natural un significado en el contexto, es decir, una relación con el entorno actual de la

persona, y que lo hace es buscar relaciones que parecen tener sentido y utilidad (Crawford, 2004).

Un *aprendizaje ubicuo* considera un acceso permanente a la información, esto es, información disponible para consulta, referencia y aplicación en cualquier lugar que se necesite; posibilitando el diseño de escenarios de aprendizaje fuera del salón de clase; trascendiendo las paredes del campus educativo y con aplicaciones en muy diversos ambientes, locales y globales (Sharples, Taylor y Vavoula, 2005).

Gee (2004) utiliza también el término "espacio de afinidad" para describir sitios

[...] donde las personas se pueden afiliar con otras principalmente a partir de actividades en común, intereses, metas, razas no compartidas, clase, cultura, grupos étnicos o género. Tienen afinidades hacia un interés común o una empresa [...] muchos sitios Internet y publicaciones [...] crean espacios sociales donde las personas pueden, en el grado que deseen, bajo o alto, afiliarse con otros y adquirir conocimiento que se distribuye y dispersa a través de muchas personas diferentes, sitios de Internet y modalidades (p. 73).

La noción de espacio de afinidad ofrece contactos bajo demanda y contextualizados en espacios interactivos. Estos tipos de actividades ofrecen oportunidades para nuevas literacidades, más allá de lo que actualmente conocemos como educación formal (Gee, 2004).

Una figura importante entre las prácticas de literacidad es el mediador. Puede tratarse de profesionales o mediadores informales, guías que ayudan a los demás a lograr el contacto con la lectura y escritura en una variedad de contextos y para propósitos múltiples.

Desde una perspectiva social, lectores y escritores potenciales obtienen el acceso a la experiencia lectora a través de mediadores diversos, quienes conducen a la vivencia

de lectura y les impulsan a hacerla suya. Son mediadores en la literacidad, promotores, profesores, lectores y escritores que acompañan a otros en el camino de aprender a interpretar y usar la información, en el ejercicio de leer el mundo con la experiencia personal, con los textos como referencia y las tecnologías como aliadas, son mediadores quienes modelan a otros cómo la cultura escrita puede ocupar un lugar en la vida personal y social.

### **Propuestas pedagógicas y literacidades**

Como lo señala la Asociación de Bibliotecas de Universidades e Investigación, "la ingente abundancia de información no creará por sí misma una ciudadanía más informada sin un grupo de aptitudes necesarias para usar la información eficazmente" (2000, p. 1). Es decir, los procesos de literacidad en este nuevo contexto tecnológico no se dan en automático al exponerse al uso de la red electrónica. Es preciso desarrollarlos a través de estrategias específicas, como señalan Kuiper y Volman (2005) y enfatizar la importancia de que los espacios de educación formal avancen hacia la transformación de sus procedimientos lectores.

Algunos planteamientos educativos se dieron desde un paradigma tecnocrático de alfabetización, tan en boga desde los años ochenta. Bajo el título de Enseñanza programada, se vislumbró como la clave la alfabetización eficaz el aprendizaje de destrezas técnicas específicas relacionadas con la tecnología que permitieran a los alumnos desempeñarse en los diversos sectores productivos.

Desde una lógica conductista, se subdividió el proceso de alfabetización en pasos o fases, se desarrollaron técnicas de modificación de conducta basados en respuestas y

estímulos de reforzamiento que permitieran analizar lo observable. Fue el caso de la creación de *software* educativo que permitía el avance y monitoreo de competencias aisladas para el avance alfabetizador.

Las instituciones de educación superior, principalmente las de financiamiento privado fueron quienes comenzaron a ir a la vanguardia en la creación e implementación de programas apoyados en tecnologías, plataformas y modalidades de educación a distancia, *e-learning* y *m-learning* (Garzón, 2007). Sin embargo, en muchos casos se trató de una evolución apresurada y dispar, que sacó a flote un punto débil: la falta de una didáctica para la literacidad.

Algunas de las propuestas formativas perdieron de vista que "la tecnología por sí misma no resuelve los problemas de enseñanza o aprendizaje y que el éxito o fracaso de su incorporación a las aulas depende en gran medida de clarificar el cómo y el porqué de su uso en estos espacios" (Garzón, 2007).

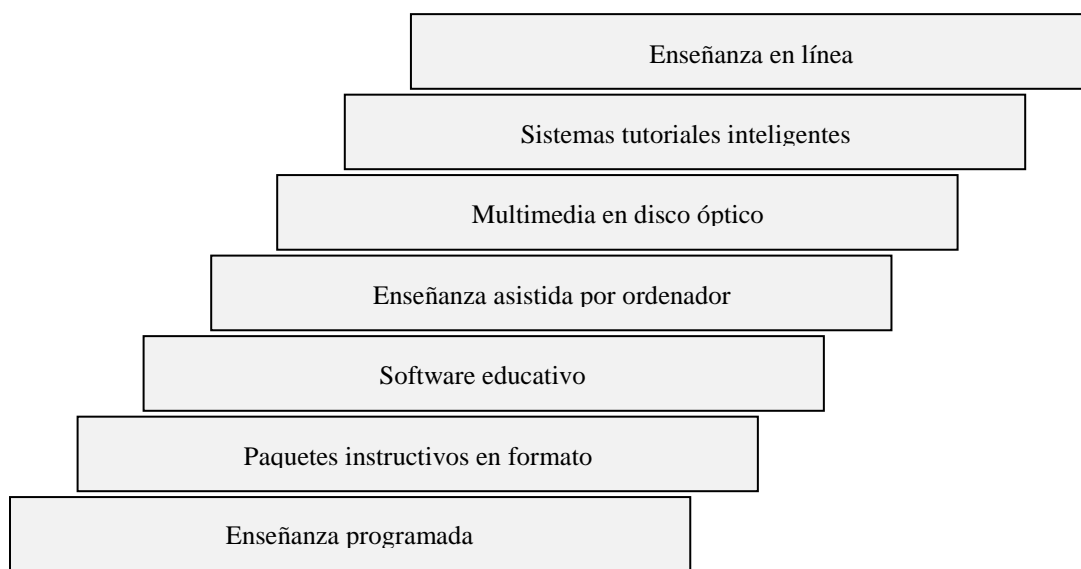
Tanto alumnos como profesores podrán atestiguar que en un principio la preocupación pedagógica fue aplicar los principios adaptables de la enseñanza programada a partir de los propios recursos: el uso de la tecnología como una herramienta sofisticada que daba rapidez a lo siempre hecho.

Más tarde surgió la preocupación por implementar paquetes instructivos en formatos por lo general audiovisuales e interactivos (en su medida), creyendo que esto bastaba para dar la bienvenida a las tecnologías en el campo de la didáctica.

Años después se planteó una tecnología exclusiva para las aulas (Enciclomedia, Smartboard, por ejemplo), con el propósito de ser utilizada como apoyo en los procesos de enseñanza y aprendizaje al interior de instituciones de educación.

Aunque no en todos los contextos, unas décadas más tarde las tecnologías "robustas" se consolidan, la red es considerada no más una "distracción" para el aprendizaje sino un ingrediente activo que no sólo apoya la enseñanza, sino que genera sistemas nuevos, a distancia, en línea o semi-presenciales, capaces de llegar a lugares antes no imaginados y dando oportunidad de participación a sectores que los sistemas tradicionales de educación habían mantenido marginados (Garzón, 2007).

La figura 10 esquematiza el paso por las diversas fases mencionadas en el ámbito educativo.



*Figura 10.* Evolución de los usos de tecnologías en la enseñanza (Garzón, 2007).

La revisión actual del tema de la literacidad, específicamente en torno a las implicaciones que tiene el cambio de la lectura tradicional a la lectura digital en los procesos de formativos, implica desde luego el abordaje del área pedagógica.

Leer y aprender a leer en este siglo, implican cambios en los métodos de enseñanza y aprendizaje así como ajuste de las estrategias de impulso o promoción lectora. Implican explorar en los procesos cognitivos, afectivos y sociales que se llevan a cabo en el lector, revisar métodos y prácticas lectoras más allá de los espacios formales. Implican conocer lo que se está haciendo en contextos reales diversos, analizar cómo se están utilizando las herramientas de la tecnología, experimentar directamente la manera en que se enseña y se aprende la lectura en el siglo XXI.

Algunos de los marcos teóricos en donde se han sustentado las propuestas existentes para el ámbito educativo y de formación lectora son el constructivismo y la teoría de la flexibilidad cognitiva. De ellas se derivan propuestas didácticas relacionadas con las TIC que pueden traducirse en estrategias concretas relacionadas con modalidades de aprendizaje de la lectura de manera específica.

***El constructivismo.*** Retomado especialmente desde las propuestas pedagógicas y psicológicas de Piaget, Bruner y Vigotsky, el constructivismo postula que la educación es el proceso de construcción del propio aprendizaje, que contempla capacidades intelectuales, motrices, afectivas y sociales en búsqueda del desarrollo de la creatividad, el razonamiento, la solución de problemas, la colaboración, la elaboración de conexiones y transferencias.

Desde este modelo, el individuo no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción de estos dos factores. El conocimiento no es una copia fiel de la realidad sino una construcción del ser humano que depende de la representación previa y de la actividad (interna o externa) que el individuo realice al respecto. Los contenidos del aprendizaje son aquellos aspectos de la realidad que son objeto de la actividad mental del aprendiz: hechos, conceptos, principios, procedimientos, normas, valores, aptitudes, habilidades y actitudes.

Algunas ideas claves del constructivismo son:

- El aprendiz es un sujeto activo, responsable último de su propio proceso.
- El aprendizaje es un proceso de construcción interno, autoestructurante.
- El aprendizaje se produce cuando entra en conflicto lo que el sujeto ya sabe con lo que comienza a saber.
- El punto de partida de todo aprendizaje es la experiencia y el conocimiento previo.
- El aprendizaje es un proceso de re-construcción de saberes culturales.
- El aprendizaje se facilita gracias a la mediación o interacción con los otros.

Otras nociones constructivistas son: aprender a aprender, aprendizaje significativo, aprendizaje auténtico, aprendizaje cooperativo, medio ambiente constructivista, metacognición, integración del conocimiento, ayuda educativa, función mediadora del docente y andamiaje.

Se le llama andamiaje al proceso de mediación o ayuda educativa desarrollado durante la situación de aprendizaje. La metáfora del andamiaje o del *scaffolding*, creada por Bruner y sus colaboradores en los años 70, pretendía ilustrar los procesos de



enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en las interacciones didácticas, pero ha sido retomada recurrentemente por la investigación en literacidad.

Las nociones constructivistas toman un matiz distinto a partir de la teoría general del aprendizaje de Vigotsky. Se trata de una aproximación sociocultural que el teórico ruso elaboró a principios del siglo XX, pero que fue redescubierta hasta la década de los setenta. Sus ideas han sido desarrolladas por teóricos posteriores y han influido no sólo en el campo de la educación sino en la psicología, sociología, lingüística y desde luego el de la literacidad.

Su punto de partida es la concepción del aprendizaje no como una construcción individual, sino como un producto de la participación social ligado al uso de herramientas culturales (Fernández, 2009). Una de sus principales premisas es la del origen social de los procesos psicológicos superiores, de donde deriva que toda categoría intra-psicológica aparece primero como categoría inter-psicológica, generada a partir de los intercambios sociales. "Los sistemas de representación social (como el lenguaje) se convierten internamente en herramientas de mediación cognitivas" (Fernández, 2009, p. 17) en un proceso de "dominio" y "apropiación", como lo nombra posteriormente Wertsch para enfatizar la naturaleza semiótica del proceso social (1998).

Especialmente Rogoff ha profundizado en la noción de internalización y la ha enriquecido sugiriendo que los aspectos interpersonales e intrapersonales son un todo, y que al internalizarse lo aprendido se transforma. De ahí "la importancia de la participación (de los aprendices) en prácticas sociales y la naturaleza situada de actividades para cualquier proceso de apropiación que tome lugar" (Fernández, 2009, p. 21). Rogoff sostiene por tanto que todo proceso psicológico superior implica la

apropiación y el dominio de herramientas culturales, lo cual sucede sólo en la participación dentro de prácticas sociales en contextos socioculturales particulares y dinámicos.

En el enfoque sociocultural vigotskiano resalta la noción de Cognición situada, la cual afirma que el conocimiento no surge aislado, sino que está ubicado en un contexto social; forma parte de la actividad, el entorno y la cultura a donde pertenece.

Los teóricos de la cognición situada (Luria, Leontiev, Rogoff, Cole, Wenger, Wertsh, Säljö, Bergqvist y Hendricks) parten de la premisa de que el conocimiento es parte y producto del marco cultural en que se desarrolla y de la sociedad que lo utiliza. Desde diferentes posiciones, todos ellos destacan la importancia de la mediación, la construcción conjunta de significados y los mecanismos de ayuda ajustada en relación con su relevancia cultural y con el tipo de actividad social que propician. El conocimiento por tanto, está indisolublemente inserto en el uso social del lenguaje (Fernández, 2009, p. 31).

Esta visión ha desembocado en el enfoque de la enseñanza situada, que destaca la importancia de la actividad y el contexto para el aprendizaje y reconoce que el aprendizaje escolar es, ante todo, un proceso de enculturación en el cual los estudiantes se integran gradualmente a una comunidad o cultura de prácticas sociales. En esta misma dirección, se comparte la idea de que aprender y hacer son acciones inseparables.

Una de las premisas importantes relacionadas con lo anterior es la naturaleza mediada de la acción humana, según la cual, Vigotsky propuso "un ciclo de actividad en el cual, debido al uso de instrumentos de mediación, el sujeto modifica los estímulos, no sólo respondiendo a su presencia de forma mecánica, sino también actuando con ellos.

Como resultado, la actividad humana es conceptualizada como un proceso de transformación a través del uso de instrumentos" (Fernández, 2009, p. 23).

Las herramientas de mediación pueden ser de tipo técnico o psicológico, englobando en este último la acción lingüística. Otros autores han considerado limitada esta clasificación, agregando una diversidad de instrumentos mediadores que no son necesariamente el lenguaje. Las aportaciones de Vigotsky en la concepción de herramientas de mediación resultan claves, especialmente la noción de andamiaje y la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP).

El teórico ruso sostiene que en el desarrollo las funciones mentales superiores pasan de un estado elemental o rudimentario a otro avanzado. Así, en el proceso de aprendizaje se constatan dos niveles de desarrollo: el actual, que representa lo que el sujeto sabe, y el potencial, que representa lo que este puede llegar a saber. En su teoría aparece la noción de ZDP con la que hace referencia a un grado de conocimiento que se halla un nivel inmediatamente por encima de aquel que el aprendiz posee en un momento determinado. Según esta teoría, el aprendizaje es más eficaz cuando el individuo trabaja con otra persona; a través de la interacción, el aprendiz construye su conocimiento y puede progresar del desarrollo actual hacia el potencial. Este es el punto de partida de la noción de andamiaje.

En un principio se pensó que para que se produjera dicho andamiaje, era necesario que uno de los participantes fuera un individuo experto o más experto, capaz de transmitir conocimientos al menos experto; es el caso de la interacción profesor-alumno, padre-hijo, lector-no lector. Pero el andamiaje puede darse entre iguales, es decir, entre aprendices con un grado similar de conocimientos; es lo que se ha denominado

‘andamiaje colectivo’. Se trataría de una especie de andamiaje instrumental que sobrepasa en mucho los límites de lo técnico o lo lingüístico. Las teorías de alfabetización interaccionistas han desarrollado un planteamiento del aprendizaje concebido como una construcción colectiva donde los aprendices construyen su propio conocimiento y comprensión de la lectura y la escritura, haciendo uso de una especie de andamiaje colectivo que integra todo tipo de interacción social.

Teóricos como Cole y otros amplían la noción de herramientas interaccionales con la noción de artefacto (Fernández, 2009, p. 26), entendido como una herramienta que es idea y es materia, un instrumento cargado de su propia historia, que tiene inserta la función social a la que sirve y que al adquirir un significado social remite al aspecto ideal o simbólico. No se trata pues de artefactos neutrales, sino símbolos cuyo uso "implica la apropiación de conceptos del mundo que no están ni en los objetos ni en nuestros cerebros, sino que son cultivados en escenarios (...)" (Säljö, 1997, p. 402, citado por Fernández, 2009, p. 30).

Es en este punto donde la investigación sociocultural amplía la noción de mediación de Vigotsky con la noción de diálogo de Bajtín, aportando elementos para el posicionamiento del lenguaje en el contexto de espacios dialógicos que impulsan la apropiación y dominio de herramientas a través de la participación de comunidades (Fernández, 2014, p. 3).

En conclusión, es importante examinar a detalle las implicaciones de seguir el paradigma sociocultural planteado originalmente por Vigotsky y posteriormente ampliado por otros teóricos, para profundizar en los procesos de literacidad. Desde esta aproximación sociocultural vigotskiana, es claro que la lectura y la escritura están

imbricadas en el contexto cultural, institucional e histórico del que forman parte. Su apropiación y dominio están relacionados con la acción dialógica y con los artefactos de mediación (o soportes textuales en su caso), que forman parte del todo que confluye en los procesos de su aprendizaje y desarrollo. Sólo desde este punto de partida podremos analizar la lectura no como el dominio de un código, sino como una práctica social situada y dialógica, como un proceso interactivo y dinámico de construcción que ocurre junto con el reconocimiento del Otro.

***La teoría de flexibilidad cognitiva.*** Se trata de una teoría del aprendizaje basada en el uso de hipertextos. Es propuesta por Spiro y sus colaboradores (1991) a partir de la observación de las nuevas situaciones que plantean las tecnologías, consideradas potentes herramientas para el aprendizaje y la comunicación.

Las investigaciones realizadas por los autores de esta teoría, pretenden demostrar que el uso del hipertexto puede fomentar no sólo el aprendizaje de contenidos sino también el pensamiento crítico y la autorreflexión sobre la naturaleza del aprendizaje.

En la base de sus observaciones están la estructura caótica que pueden presentar los dominios del conocimiento por medio de las TIC, el desequilibrio entre cantidad y complejidad en los diseños de enseñanza, agudizado por huecos en las habilidades para su manejo, lo cual puede convertirse en un entorno de "hipercaos" para el aprendizaje (Marchionini, 1988).

El tratamiento de un tema complejo, de acuerdo con esta teoría, no puede limitarse a una sola dirección porque entonces se generará un sistema cerrado, con muy poca

flexibilidad y con muchas posibilidades de generar concepciones erróneas, lo cual además afecta el potencial de transferencia de dichos conocimientos.

La teoría de la flexibilidad cognitiva sugiere que el aprendizaje requiere habilidades flexibles para representar el conocimiento desde diferentes perspectivas, puesto que el conocimiento no tiene una única representación o interpretación.

Los sistemas de hipertexto son herramientas que impulsan la multiplicidad de representaciones a partir del manejo de la información de forma más flexible y abierta. Se trata de trabajar los conceptos en una variedad de contextos o ejemplos, como parte integral del significado. Como puede deducirse, esta teoría refuerza también la potencialidad de las TIC como medios de aprendizaje de la literacidad.

### **Propuestas didácticas relacionadas con TIC**

Para el ámbito educativo, Sacristán (2006) considera las TIC como herramientas semióticas o psicológicas, según lo plantean las teorías educativas de Vigotsky y la de Spiro, lo cual significa reconocer que un instrumento mediador como las TIC no sólo facilita la acción y aumenta la eficacia del aprendizaje, sino que puede llegar a cambiar de manera sustancial la forma, estructura y carácter del aprendizaje mismo, dependiendo de su planteamiento.

Sacristán (2006) señala que las TIC pueden ser utilizadas didácticamente desde tres perspectivas: Como contenidos o dispositivos que es preciso dominar técnicamente, como herramientas de enseñanza eficaz para la adquisición y práctica de contenidos curriculares, o bien como detonadores de entornos de aprendizaje, que apoyan el aprovechamiento inteligente y propositivo de los contenidos.

Clemente (2010) confirma dicha posición, distinguiendo tres enfoques que aportan a la comprensión de la relación hasta ahora existente entre formación lectora y TIC:

1. *Enfoque transmisor/reproductor.* Enmarcado en una visión positivista, se considera que el objetivo de la lectura mediada por tecnologías es el dominio técnico del dispositivo, cuyo papel es el de transmisor de información. Sus diseños se centran en actividades independientes que carecen de relación curricular y se enfocan en elevar las habilidades técnicas del aprendiz.
2. *Enfoque práctico/situacional.* Basado en la teoría práctica del currículo, toma como punto de partida que el conocimiento se genera a través de la interacción humana, y que teoría y práctica se influyen mutuamente. Las TIC son consideradas como meras herramientas informáticas y el diseño didáctico para la formación lectora se centra en la demostración de la competencia de la propia lectura y en la creación de entornos tecnológicos de acciones que generarán la lectura por exposición a la interacción.
3. *Enfoque crítico/transformador.* Con base en la teoría crítica del currículo, lo que propone es a través de las herramientas tecnológicas pueden crearse situaciones de aprendizaje que sean detonadores del análisis del contenido de discursos múltiples que ofrecen las TIC. La reflexividad sobre la información, sobre la interacción con otros a partir de ella y sobre la herramienta misma, forman parte del diseño formativo.

La postura de Garzón (2010) es que el éxito o fracaso de la introducción de las TIC en procesos de enseñanza y aprendizaje al interior de instituciones educativas no tiene que estar ligado a uno solo de estos enfoques. Lo mismo puede extenderse a las

iniciativas de formación lectora.

Es la misma actividad lectora y los propios docentes o promotores, de acuerdo a las necesidades encontradas, quienes deben de elegir alguno o algunos de estos modelos y decidir el énfasis que debe ponerse en cada uno de ellos en la práctica cotidiana, tomando como punto de partida los enfoques constructivistas y flexibles del aprendizaje, aquellos en que el sujeto hace un aprendizaje significativo, que ponen en uso sus conocimientos previos y propician una lectura activa, crítica y creativa.

### **Avanzar en la literacidad desde todos los frentes**

Diversos análisis de los procesos de la literacidad en el ámbito escolar y de promoción lectora coinciden en la necesidad de replantear no sólo las estrategias de impulso a la lectura, sino las funciones y los perfiles de profesores y formadores, directivos y gestores, supervisores, políticos y diseñadores educativos, bibliotecarios e incluso padres de familia.

De acuerdo con la Asociación de Bibliotecas de Universidades e Investigación, algunas agencias clave interesadas en el tema, como la Middle States Commission on Higher Education (MSCHE), la Western Association of Schools and Colleges (WASC), y la Southern Association of Colleges and Schools (SACS) han trabajado en torno al tema desde la responsabilidad que tienen las instituciones de educación superior, bibliotecarios y administradores (2000, pp. 1-6). Dicha Asociación ofrece un interesante marco de referencia específicamente para la enseñanza superior.

La biblioteca de la Universidad Abierta de Reino Unido, pionera en educación a distancia, es también una muestra de cómo los centros de información y bibliotecas



enfrentan el reto de la literacidad como un reto educativo propio ante el cual es preciso reflexionar y proponer (2010).

Más allá del ámbito escolar, pero en una lógica del aprendizaje para la vida y a lo largo de la vida, estudiosos coinciden en la necesidad de trabajar de manera vinculada desde todos los sectores de la sociedad.

Un ejemplo interesante lo ofrece el reporte de la Secretary Comisión on Achieving Necessary Skills (SCANS) titulado *What Work require of Schools?*, en donde a partir de la investigación directa analiza cuáles son las realidades del sector laboral en E.U.A., cuáles son sus demandas y de qué manera las instituciones educativas deben contribuir a que los estudiantes de hoy, que serán los trabajadores del mañana, desarrollen las habilidades, competencias y aptitudes necesarias para la lectura (Departamento del Trabajo del Gobierno de Estados Unidos, 2001).

Horton (2007) hace un aporte sustancial al detallar la importancia y aplicabilidad de la alfabetización informacional y el aprendizaje continuo en los cuatro sectores de dominio claves: La educación, la salud y los recursos humanos, el desarrollo económico y los negocios, el gobierno y la ciudadanía.

En su texto *Understanding Information Literacy: A primer*, detalla recomendaciones específicas para los creadores de políticas públicas en cada uno de esos dominios, acciones concretas para las comunidades de empresarios e industriales, comunidades académicas, gestores culturales, medios y profesionistas, utilizando el llamado "twinning" o "sistering", aludiendo así a la necesidad de abordar la literacidad de manera colaborativa a través de alianzas formales o informales, en busca de mutuos beneficios.

## **Formación lectora a partir de TIC**

Hemos visto cómo los sistemas educativos ya no pueden negar una realidad digital y mucho menos oponerse a ella. La escuela como institución ha de aprovechar estos nuevos soportes para el desarrollo de capacidades específicas, como lo es la lectura, que en conjunción con otras habilidades nutrirá los procesos de aprendizaje en general. Pero reconocer el impacto de las TIC en el campo de lo educativo implica la redefinición de muchos aspectos de la enseñanza de la lectura y alfabetización tradicional (Leu, et al., 2008).

Conceptos como la lectura en la red, el lenguaje de la red y su código simbólico, las etapas de lectura, los niveles de profundidad, las competencias tecnológicas y sociocomunicativas transversales para la lectura en Internet, la lectura crítica, denotativa, connotativa, estructural y de producción alternativa, son conceptos que han de revisarse para enfrentar el reto de la digitalización del aprendizaje (Fainholc, 2005).

Un factor ineludible para esta redefinición es el hecho de reconocer que los aprendices actuales ya llegan al proceso alfabetizador escolar con experiencias previas y paralelas de lectura en general y en especial de lectura en los nuevos soportes de imagen e interacción electrónicas a los que han estado expuestos constantemente (Fainholc, 2005).

Esto facilita el uso de ambientes de aprendizaje basados en TIC, que de acuerdo con los informes del Grupo RAND, pueden brindar oportunidades para obtener una mayor diversidad de conocimientos, más aplicaciones personales y niveles de compromiso más altos (2002).

Anderson-Inman y Horney afirman también que los textos electrónicos como apoyo en situaciones de aprendizaje promueven un compromiso más activo con el texto, lo que a su vez conduce a una mayor comprensión del mismo (2007).

Específicamente los textos de Internet son parte de un complejo de sistema abierto de información que cambia diariamente en la estructura, forma y contenido, lo cual produce infinitas posibilidades para conexiones intertextuales y multimodales que impactan en la lectura (Coiro y Dobler, 2007).

Esta característica tiene consecuencias en el proceso lector, pues forma parte de la actividad lectora, así como las aplicaciones que haga tanto de los conocimientos como de sus conexiones (Grupo de Estudio de Lectura RAND, 2002).

Finalmente, aunque todavía no hay suficiente investigación realizada para evaluar la eficiencia de las TIC o del aprendizaje en red en el ámbito de la formación lectora, sí se han realizado estudios sobre el impacto potencial del texto electrónico que indican mejoras en la fluidez y comprensión.

En general se observa que el uso de textos digitales tiene un efecto positivo en el impulso lector, especialmente porque permite considerar los diversos estilos de lectura y las necesidades de los lectores con discapacidades. Sin embargo, falta aún mucho por entender. La forma más detallada de dichas investigaciones, así como sus resultados específicos, se describen en el siguiente apartado.

### **Panorama actual de la investigación en torno a las literacidades**

Ninguna otra tecnología comunicativa había reunido en sí tanto poder como la Internet. La cantidad de usuarios crece exponencialmente y es así como la red ha

transformado todos los campos, desde la industria, la economía, las estructuras sociales, las relaciones humanas.

Casi todas las empresas e instituciones, incluyendo las educativas, cuentan ya con Internet, pero el simple acceso a Internet no garantiza su uso eficaz. Se precisan de habilidades necesarias no sólo para manejar la tecnología sino para "localizar, leer y pensar críticamente sobre la información en línea. (...) Hace falta profundizar en las nuevas formas de literacidad para llegar al punto clave de su resolución" (Leu et al., 2007).

La literacidad, que incluye la capacidad no sólo de leer y escribir como tradicionalmente se ha concebido, sino la capacidad para resolver problemas a través de la utilización de la red y que también es llamada alfabetización múltiple, forma ya parte del capital intelectual de estudiantes y profesionales que han tenido que enfrentar el reto: ya están leyendo y escribiendo de diferente manera, ya están inmersos en una realidad virtual que forma parte de su vida.

Pero a pesar del auge de las TIC y de la Internet, es relativamente poco lo que se sabe al respecto de los procesos de literacidad. Un indicador es el hecho de que la primera evaluación internacional de comprensión de lectura en línea se aplicó hasta 2009. Se trató de la Evaluación Internacional PISA de la Lectura realizada por la OCDE en 17 países: Australia, Dinamarca, Austria, Bélgica, Chile, Francia, China (Hong Kong y Macao) Hungría, Islandia, Irlanda, Japón, Korea, Nueva Zelanda, Noruega, Polonia, España y Suecia (Brunner, 2009).

Aunque los resultados generales de las pruebas PISA se publicaron en diciembre de 2010, la sección titulada "Estudiantes en línea: Lectura y uso de información digital,

exploración del uso de los estudiantes de las tecnologías de información para aprender" salió a la luz un año después (en 2011), reflejando un panorama no muy alentador y proporcionando más cuestionamientos que certezas.

Mientras tanto, aun cuando la globalización informacional es una realidad, aun cuando las cifras nos dicen que el uso de las TIC va creciendo y aun cuando nos damos cuenta de que la literacidad es un proceso en constante movimiento de implicaciones sociales complejas, la investigación es escasa.

Las instituciones que a eso se han enfocado, especialmente las universidades, tienen aún un margen de acción limitado por políticas, presupuestos, y otras prioridades institucionales que dificultan el avance.

En la práctica directa de las escuelas se implementa infraestructura tecnológica y se abren espacios de operación, pero aún concebidos en gran medida desde las concepciones tradicionales. En el fondo de la acción educativa siguen presentes ideas rudimentarias como que la comprensión de la lectura en línea es similar a la comprensión de lectura fuera de línea sólo que sobre una pantalla, y que es sólo el soporte material lo que ha cambiado (Castek et al., s/f).

Especialmente para las instituciones educativas debiera ser un tema crucial, pues un contexto diferente exige el aprendizaje de habilidades adicionales, resignificaciones y estrategias distintas, lo cual las enfrenta ante nuevas decisiones. Para tomarlas de manera acertada y dirigir eficazmente la formación en estas nuevas alfabetizaciones se precisa de una mayor comprensión de la situación.

Es un campo aún reducido y selecto el que se dedica a la investigación sobre las tecnologías y la lectura, pero el tema de la literacidad es ya un tema de interés

sólidamente posicionado en el ámbito académico.

Algunos grupos interdisciplinarios (sociólogos, psicólogos, pedagogos, especialistas en tecnología) tienen ya varios años realizando estudios sistemáticos, enfocados en la reconceptualización de la lectura y la escritura, y han probado que la naturaleza de la lectura ha sido afectada por las nuevas tecnologías, que leer y escribir en el siglo XXI implica una redefinición de competencias, y que aun cuando esto afecta a cada aprendiz, a cada lector, a cada profesor, a cada promotor de la lectura, a cada programa educativo o a cada política cultural, todavía no se tiene cabal conciencia de su importancia (Castek et al., s/f).

Algunos de los grupos más reconocidos mundialmente en el campo de la investigación sobre literacidad son:

- The New London Group
- Language & Literacy Group del King's College London
- Grupo de Estudio sobre Lectura RAND
- American Library Association (ALA)
- American Association of School Libraries (AASL)
- Association of Educational Communications and Technology (AECT)
- National Forum on Information Literacy (NFIL)
- National Institute of Child Health and Human Development
- National Center for Education Statistics (NCES)
- International ICT Literacy Panel
- International Reading Association
- Cognition and Technology Group at Vanderbilt

- American Association of School Librarians and Association for Educational Communications and Technology
- Partnership for 21st Century Skills
- ACRL/ALA Institute for Information Literacy
- Australian and New Zealand Institute for Information Literacy
- Media Awareness Network en Canadá
- New Literacies Research Team y Lab de la Universidad de Connecticut
- New Literacy Colaborative (NLC) de la Universidad de Carolina del Norte.

Especialmente el New Literacies Research Team y Lab es considerado como uno de los más reconocidos centros en el mundo por su investigación en el campo en búsqueda de la preparación para la alfabetización y aprendizaje futuro. El equipo está encabezado por Donald J. Leu, uno de los principales investigadores del área en E.U.A.

Por su parte, el New Literacy Colaborative (NLC) es un equipo multidisciplinario de la Universidad de Carolina del Norte que promueve la enseñanza, aprendizaje, investigación, desarrollo profesional, y las conexiones globales en torno a la literacidad. Su principal campo de estudio son las áreas de comprensión en línea y navegación, vídeo, herramientas Internet 2.0, alfabetizaciones del juego y su impacto en la enseñanza y el aprendizaje.

Otros organismos y comisiones que también tienen aportaciones importantes en torno al tema son por ejemplo el proyecto TICA (Teaching Internet Comprehension to Adolescents Project) ([www.newliteracies.uconn.edu/iesproject/](http://www.newliteracies.uconn.edu/iesproject/)) financiado por el gobierno de E.U.A., el Consejo Mundial de Alfabetización digital (GDLC) que regula las certificaciones de Internet, la Fundación ECDL que es la autoridad de certificación

de la comunidad internacional de competencias de programas de TIC, la Corporación Carnegie que financia también estudios para encontrar maneras de integrar las nuevas competencias de comprensión de lectura en línea y el aprendizaje dirigido principalmente a profesores ([www.newliteracies.uconn.edu/carnegie/index.html](http://www.newliteracies.uconn.edu/carnegie/index.html)).

También existen algunos grupos que se han ocupado de hacer trabajos empíricos y teóricos en torno al tema del uso de medios y tecnologías en países hispanohablantes. Es el caso del Grupo de Análisis sobre Estrategia y Prospectiva de la Información (ThinkEPI) de Huelva, España, creado en 2005 con el objeto de dinamizar la comunidad de Bibliotecarios, Documentalistas y Expertos en Información; la iniciativa Aulamedia de Cataluña, impulsada por la Asociación Nacional de Centros de e-Learning y Distancia (ANCED); la Red Internacional de Universidades Lectoras (RIUL), con sede actualmente en Badajoz, Extremadura, España; la Iniciativa de la Comunicación en Colombia; así como la Organización Católica Latinoamericana y Caribeña de Comunicación.

El Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE), organismo internacional autónomo dedicado a la investigación, la innovación, la difusión y el uso de tecnologías en el campo de la educación y el desarrollo social puede considerarse como una de las cartas fuertes en América Latina en el terreno de la alfabetización digital, multialfabetización y literacidad.

Creado desde 1956, ILCE está integrado por catorce países, encabezados por México. A lo largo de su existencia ha reunido expertos en el diseño de programas de capacitación y formación que han desarrollado modelos educativos innovadores. Han producido recursos educativos para distintos contextos y en diversos formatos con el fin



de hacer crecer la accesibilidad de la educación y de las TIC en diferentes grupos sociales.

Otras importantes asociaciones enfocadas en el tema de la innovación educativa y las tecnologías para el aprendizaje que aportan en investigación al tema de literacidad son: el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) ([www.comie.org.mx](http://www.comie.org.mx)), el Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina (CREFAL)([www.crefal.edu.mx](http://www.crefal.edu.mx)), la Corporación de Universidades para el Desarrollo de Internet (CUDI)([www.cudi.edu.mx](http://www.cudi.edu.mx)), la Red Innovemos de la Oficina Regional de la UNESCO ([www.redinnovemos.org](http://www.redinnovemos.org)), la Red Virtual Educa ([www.virtualeduca.org](http://www.virtualeduca.org)), el Centro de Estudios Educativos (CEE) ([www.cee.edu.mx](http://www.cee.edu.mx)), el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados (Cinvestav) ([www.die.cinvestav.mx](http://www.die.cinvestav.mx)), el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) ([www.iisue.unam.mx](http://www.iisue.unam.mx)), el Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE) de la Universidad Iberoamericana (UIA) ([www.uia.mx](http://www.uia.mx)), la Escuela de Graduados en Educación (EGE) ([www.ruv.itesm.mx/portal/promocion/qs/egge](http://www.ruv.itesm.mx/portal/promocion/qs/egge)), la Dirección de Innovación e Investigación Educativa (DIIE) ([www.itesm.mx/va/dide2/home.htm](http://www.itesm.mx/va/dide2/home.htm)) y el Centro Virtual de Innovación Educativa ([www.itesm.mx/va/cvie/acerca\\_centro.htm](http://www.itesm.mx/va/cvie/acerca_centro.htm)) del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey.

Entre los investigadores que ya se sitúan en el área de la literacidad como referencia en todo el mundo pueden destacarse a: P. A. Alexander, Julie Coiro, J. T. Guthrie, Colin Lankshear, Michele Knobel, Donald J. Leu, David Reinking, Brian

Street, A. Luke, R. E. Slavin, L. Anderson-Inman, David. Barton, Jill Castek, K. P. King, W. Kintsch, S. R. Goldman, P. D. Pearson, M. Reis, B. J. Zimmerman, Ian W. O'Byrne, Courtney Cazden, James Gee, Gunther Kress, María Hamilton, Ron Scollon, Suzie Scollon, Allan Lucas, Henry Jenkins, Leandro Kevin, Rebecca Negro, Kurt Squire, Constanza Steinkeuhler, Donna Boone, Douglas Hartman, Greg McVerry, John Lee y Hiller Speyer, entre otros.

Entre los hispanohablantes resaltan los trabajos de Oliveria Kaplún, José L. Rodríguez Illera, Pérez Tornero, Virginia Zavala, Patricia Ames y Mercedes Niño. Cada uno aborda desde diversas perspectivas el tema, la mayoría centrados en la educación, pero otros enfocándose más al aspecto sociocultural y político de la literacidad.

De acuerdo con Aguilar (2007, p. 14), en México, la investigación sobre el tema de literacidad sigue en proceso de consolidación. Aun cuando hay profesionales trabajando en ello, puede decirse que los investigadores trabajan de manera aislada, dentro del marco de sus instituciones o bien, fuera del país, más apoyados por instituciones y grupos internacionales que por instancias gubernamentales que promuevan una estrategia nacional cohesionada.

Un detalle ilustrativo al respecto: A la fecha, el término *literacidad* no aparece como palabra clave en las bases de datos más importantes de ciencias de la educación en México tales como REDALYC, LATINDEX e IRESIE, de la UNAM; lo cual no significa que no se estén realizando investigaciones, sino que está por construirse aún un estado del conocimiento de carácter realmente nacional (Hernández, 2013, p. 244).

Aunque no todas las universidades en México tienen cuerpos académicos dedicados al tema de literacidad de manera institucional, sí se pueden mencionar algunas

contribuciones mexicanas a los Nuevos Estudios de Literacidad. Especialmente Judith Kalman y Emilia Ferreiro representan en México dos miradas importantes que desde la década de los noventa han abordado el tema. Algunos otros investigadores reconocidos son:

- Guadalupe López-Bonilla, Carmen Pérez Fragoso, María Luz Anguiano López Paliza, Guadalupe Tinajero Villavicencio y David Benjamín Castillo Murillo, de la Universidad Autónoma de Baja California;
- Juan Manuel Fernández Cárdenas, Enedina Ortega Gutiérrez, Estela de la Garza, María de los Ángeles Constantino, Jaime Ricardo Valenzuela y José Vladimir Burgos Aguilar del ITESM.
- Elsa Margarita Ramírez Leyva, Jaime Ríos Ortega, Mercedes Zanotto y Sylvia Rojas Drummond de la UNAM;
- Norma Alicia Vega López, Gerardo Bañales Faz y Antonio Reyna Valladares, de la Universidad Autónoma de Tamaulipas;
- Denise Hernández y Jorge Vaca, de la Universidad Veracruzana
- Rebeca Mejía Arauz y Antonio Ray Bazán del ITESO;
- Alma Carrasco Altamirano y Gabriela González Ocampo, de la Universidad Autónoma de Puebla;
- Rebeca Garzón Clemente de la Universidad de Chiapas;
- Claudia Albarrán, del ITAM;
- Gregorio Hernández Zamora de la Universidad Autónoma Metropolitana en Cuajimalpa;
- Jesús Cortés Vera de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez;

- Luz María Aguilar de la Universidad de Guadalajara;
- Guadalupe Vega Díaz del Colegio de México;

Mención especial merece el Consejo Puebla de Lectura, que como asociación civil apoya iniciativas de impulso a la lectura y además convoca académicos de todo el país que se dedican al tema, para impulsar la investigación. Sin embargo, la literacidad en relación con los medios digitales, enfocada a adultos en contextos no escolares y a la lectura literaria, son sumamente escasos. Un estudio detallado de las investigaciones que se han realizado bordeando este tema lo presenta Gregorio Hernández Zamora (2013).

De acuerdo con Hernández, la investigación sobre literacidad en ámbitos no escolares "tiene aún un amplio campo por explorar en los distintos estados de la república, así como una diversidad de sujetos y actores sociales cuyas prácticas no se han documentado ni analizado" (2013, p. 249).

### **Los tópicos de la investigación**

Algunos de los principales estudiosos de todo el mundo se reunieron en 2008 para revisar la investigación existente alrededor del tema de literacidad y producir lineamientos de investigación. El fin era revisar la dirección central de este campo emergente, los principales problemas, perspectivas teóricas y de investigación interdisciplinaria sobre el campo.

Lo primero que se confirmó es que la investigación es relativamente poca. Sin embargo, Leu, Coiro, Castek, Hartman, Henry y Reinking (2008) se ocuparon de revisar exhaustivamente 25 investigaciones en torno a literacidad, en las cuales hay algunos supuestos en común:

- Las nuevas tecnologías de información y de comunicación implican nuevas habilidades, estrategias, disposiciones y prácticas sociales.
- Es fundamental hablar de literacidades para alcanzar una plena participación en la comunidad global.
- Las literacidades cambian constantemente, al ritmo del cambio de las tecnologías.
- Las literacidades son multifacéticas y se benefician de los múltiples puntos de vista.
- Los resultados de las investigaciones enmarcadas en la perspectiva de las literacidades cuestionan las prácticas de alfabetización existentes en el aula.

Los anteriores no son los únicos supuestos que coinciden en un buen número de indagaciones. Otras indagaciones en el campo de las literacidades en el ámbito educativo, realizadas en E.U.A. principalmente, reflejan algunas otras coincidencias:

- Hay diferencias significativas en el desempeño de lectura en línea que se relacionan con el nivel socio-económico.
- La comprensión de lectura en línea puede tener consecuencias inesperadas, así como oportunidades. Este parece ser el origen de un déficit superior entre los distritos escolares ricos y pobres en la capacidad de lectura en línea.
- Algunos contextos de clase parecen requerir de manera especialmente importante el apoyo en la adquisición de la comprensión de la lectura en línea.
- En oposición al plano del discurso, en el plano de la acción educativa existen aún resistencias de los profesores para integrar la noción de literacidad en sus acciones educativas.

- La formación de profesores en su propia formación en procesos de literacidad también parece proporcionar algunas oportunidades para la preparación de los maestros en el área de contenidos relacionados con la lectura y la escritura.
- Considerando que la Internet es fuente y generadora de conocimiento, es preciso que cumpla con los requisitos para todo conocimiento adquirido en la escuela: ser exacto, profundo, flexible y significativo (Kuiper, Volman y Terwel, 2005) (Burgos Aguilar, 2010).

Con el fin de visualizar estas nociones, la figura 11 sintetiza los principales conceptos clave relacionados con la literacidad descritos anteriormente.

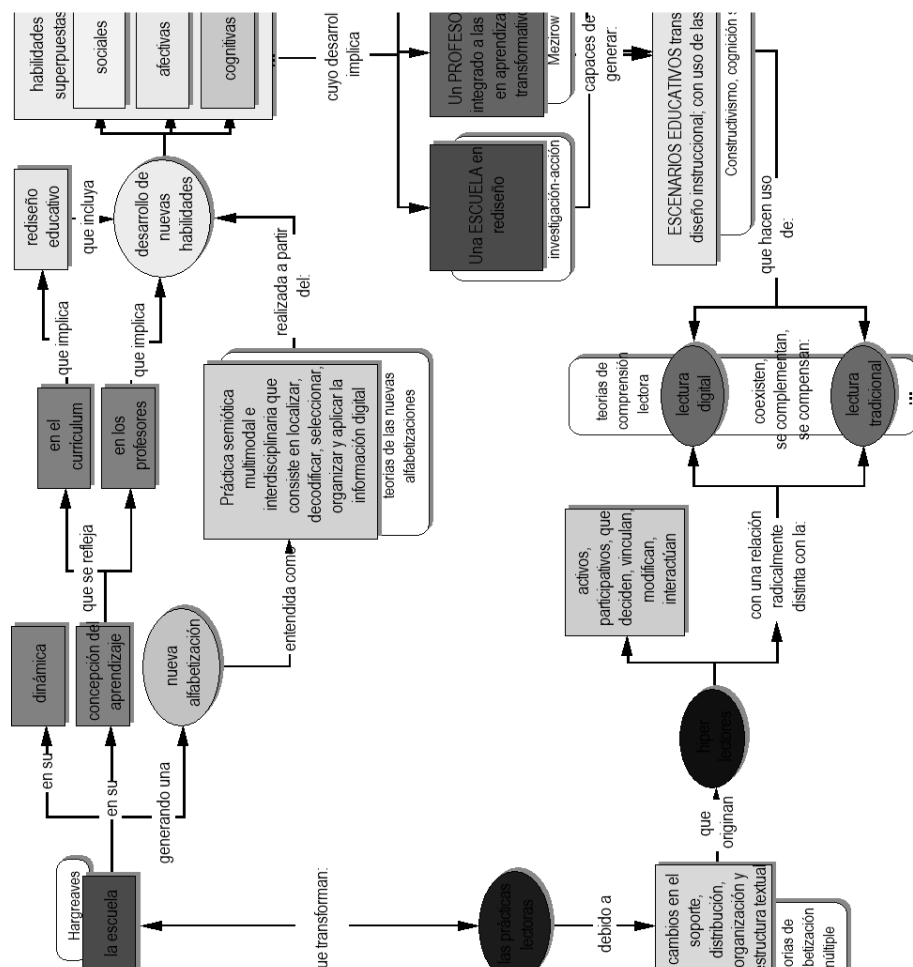


Figura 11. Implicaciones de las nuevas alfabetizaciones.

Los expertos señalan que aunque mucho se ha avanzado, falta mucho por saber. Más aún considerando que las TIC no se detienen, que la *generación net* va creciendo y tomando las riendas del mundo, que la complejidad de las relaciones va en aumento. Lo señalan Leu y su grupo: "Es imposible anticipar todos los cambios en las prácticas sociales y culturales que serán resultado de un cambio tan importante en el contexto de la literacidad, sin embargo, sabemos que se trata de un cambio profundo del cual ya estamos viendo el comienzo" (Leu et al., 2009, p. 77).

## **Características de la investigación sobre literacidades**

Estudios como el de Leu et al. (2009) y el de Kuiper, Volman y Terwel (2005) que hacen una síntesis de 25 investigaciones realizadas desde 1997 hasta el primer trimestre de 2003 en torno al tema que nos ocupa, coinciden en que la mayoría de las investigaciones han sido descriptivas y en pequeña escala; que sus resultados son difíciles de comparar porque implican diferentes grupos de edad de los estudiantes, diferentes tipos de instrucción y contexto, diferentes tareas, así como muy distintos métodos de recopilación y análisis de datos.

El propósito de la mayoría de ellas ha sido revisar las características del comportamiento de niños en el proceso de búsqueda, ubicación, acceso y recogida de información al trabajar en la Internet, los problemas que tienen para localizar información y las condiciones del uso de la Internet en los procesos de aprendizaje escolares. Fases posteriores como la utilización o aplicación de la información no se abordan (Kuiper, Volman y Terwel, 2005).

Coiro y Dobler (2007) al hablar de la investigación empírica señalan que ha sido poca la que se ha recogido, a pesar del aumento en el uso de las tecnologías en la escuela y en casa. Una gran parte está enfocada a la infancia temprana o el nivel elemental; son escasas las que analizan a lectores adolescentes, jóvenes o adultos y a las nuevas destrezas y patrones que utilizan para la lectura de comprensión en textos de Internet.

Street (2008) indica que es el enfoque etnográfico el que han adoptado muchos investigadores y practicantes de los estudios sobre literacidad, lo cual es útil porque ayuda a "ver" realidades de esta práctica.



Aunque es en el contexto escolar en donde más se ha hecho investigación, hay otra serie de estudios que documenta las prácticas de literacidad domésticas dentro de familias estadounidenses. Estas investigaciones ayudan a apreciar las complejas prácticas de literacidad con las que se involucra a los niños en casa. Los detallados estudios etnográficos que se realizan en esta serie aportan elementos para incorporarse al ámbito escolar (Taylor, 1983).

Varios toman como grupo de estudio a sociedades de migrantes en E.U.A. y relacionan las áreas de cultura popular y segunda lengua. Los videojuegos y proyectos multimodales son también punto de enfoque para la investigación en nuevas alfabetizaciones. Las principales técnicas utilizadas son la entrevista, la observación, el análisis de documentos y protocolos de pensar en voz alta.

En cuanto a investigaciones cuantitativas, se han enfocado más a trayectorias de lectura y habilidades de lectura en línea, para lo que existen instrumentos elaborados (desde luego para el contexto norteamericano) como el Texas STaR Chart, ORCA I y II, Connecticut Mastery Test, el paquete de Elementary Reading Attitude Survey o los cuestionarios LAS-PD TECH de King. En muchos de estos estudios se hace investigación de contraste, pruebas psicométricas, correlaciones y modelos de regresión.

Ante todo, la forma de trabajo ha sido colaborativa, aprovechando las redes sociales tecnológicas y reconociendo la complejidad y la necesidad de interdisciplinariedad para abordar un campo tan amplio.

### **Cuestionamientos relevantes y aspectos problemáticos**

Tomando como base la revisión bibliográfica presentada en este documento, se han vislumbrado algunos problemas de investigación que pueden ser relevantes y viables para abordarse en el corto o mediano plazo.

- Comportamiento lector o usos lectores. Cuáles son las características del comportamiento lector en línea en contraste con el comportamiento lector no en línea, tanto dentro como fuera del ámbito escolar.
- Competencias de lectura o prácticas de lectura. Qué relación que existe entre las competencias para la lectura fuera de línea y las competencias de lectura en línea, en relación con los diversos géneros textuales.
- Evaluación. Cuáles son los procesos de evaluación, de retroalimentación y diagnóstico que se requieren en los procesos de literacidad para impulsar realmente las habilidades y competencias necesarias para el lector del siglo XXI.
- Culturas particulares. Qué es lo que las culturas particulares pueden hacer para incorporarse al espacio de la red, no como invitadas al ciberespacio que los países tecnológicamente poderosos definen, sino aportando su propia visión de mundo, hábitos y lenguajes.
- Competencias esenciales. Si la noción de literacidad transforma, recrea y enriquece la alfabetización tradicional, si la tecnología seguirá en constante y vertiginoso avance, si la complejidad de los entornos sociales va en aumento, si las competencias de alfabetización están en constante cambio y son demostrativas, ¿qué es lo que vale la pena aprender?

De acuerdo con Castek et al. (s/f), una de las principales causas de la escasa investigación en torno al tema de las literacidades es la falta de formación de jóvenes

investigadores en el area específica de la lectura. Un ejemplo es que "en el año académico 2003-2004, por ejemplo, había 645 puestos publicados para profesores universitarios en los E.U.A. que requerían experiencia en la realización de investigación sobre la lectura, pero sólo el 84 doctorados cubrían el requisito este año con un trabajo al menos de investigación de lectura" (Hartman, 2004, p. 78). En años anteriores y posteriores el patrón ha sido similar: en E.U.A. hay una escasez de investigadores calificados y entrenados tanto en métodos cuantitativos como cualitativos (Castek et al., s/f).

Otro reto al que se enfrenta la investigación en literacidades es la falta de soporte financiero, el cual es todavía mínimo. Como una muestra, aunque en el plano del discurso el gobierno federal de E.U.A. reafirma la importancia del tema y la necesidad de conocer más para poder actuar mejor, en lo concreto no hay apoyo financiero suficiente por ejemplo para apoyar a los investigadores o a los estudiantes doctorales. Ahora, si esto sucede en un país como E.U.A., qué no ocurrirá en países como México.

La escasez del tiempo como recurso va de la mano con las cuestiones económicas. En el campo universitario los profesores tienen cada vez menos tiempo para la investigación, mucho menos en escuelas de otros niveles educativos. La paradoja es que en los ámbitos educativos es cada vez más imperante la necesidad de conocimiento sobre alfabetizaciones y literacidad, pero cada vez más escaso el tiempo para dedicarse a ello.

Afrontar el tema de la literacidad requiere un esfuerzo común de todos los implicados. El bagaje y el talento de cada uno desde su propio frente es indispensable para el avance en el estudio de una experiencia que es compartida. Y aquí estamos

hablando no sólo de un grupo de investigadores en torno a la tecnología o en torno a la educación. Se trata de armar equipos de trabajo de campos de formación disímiles, en donde el conocimiento de cada uno es importante para comprender los cambios que se dan en la realidad.

Así pues, un reto importante es formar equipos colaborativos de investigación, ya que un tema como este no se puede abordar de manera aislada. Como dice Castek et al. (s/f) "es incongruente abordar el tema de la literacidad en la sociedad globalizada a través de modelos de investigación individuales" (p. 77). Profesores, promotores, asesores e investigadores de diversas disciplinas han de planear colaborativamente, trabajar colaborativamente, publicar colaborativamente. La colaboración se hace indispensable y el recurso idóneo son las nuevas tecnologías.

Otro aspecto relevante es la manera en que en el tema de las literacidades se privilegian particularmente los tipos de textos escritos y sus autores. La tendencia es a no considerar directamente los textos audiovisuales y de los medios masivos de comunicación, sino a privilegiar sólo la palabra escrita. Abordar el tema de la multialfabetización implicaría la oportunidad de incluir todo tipo de texto surgido de la multimodalidad. Esta situación no sólo se aplica en el campo de la investigación, sino desde luego en los actuales currículos nacionales y en las propuestas metodológicas de formación lectora.

Por ejemplo, el "libro de texto" ampliamente utilizado en primaria tendría que reflejar un cambio obedeciendo a la realidad social y cultural que viven ahora los niños. Se trata de un esfuerzo para que el proceso de literacidad sea significativo y contextualizado, que reconozca las prácticas comunicativas populares e informales que

están radicalmente transformando los planteamientos pedagógicos actuales (Lankshear y Knobel, 2006).

En el campo de lo académico, otro gran reto es dar el salto cualitativo en el uso y aprovechamiento de las herramientas que brindan las TIC, en especial la Internet. Los profesores y los investigadores actuales no pertenecen a la *generación net*, y no se da de forma natural el uso eficiente y proactivo de las nuevas alfabetizaciones que se pretenden estudiar, abrirse a las nuevas herramientas, acercarse a ellas, aprender y realfabetizarse a ellos mismos.

Un aspecto problemático para la investigación es la delimitación difusa de los contextos en donde los procesos de literacidad ocurren. No es sólo en el entorno escolar donde suceden, también es preciso considerar lo que ocurre en contextos extra escolares en donde muchos lectores participan desde otros contextos quizá menos formales pero más efectivos.

Los actuales caminos de la investigación sobre literacidad reconocen que se trata de una realidad sistémica. Esto significa que diversos factores están interrelacionados y se afectan unos a otros: las nuevas tecnologías, los diseños curriculares, los estándares educativos, la administración escolar, la realidad cultural, las tendencias editoriales, las políticas estatales, las realidades internacionales. Esto implica cambiar la perspectiva y trabajar sistémicamente a diversos niveles si se quiere avanzar y aportar.

La brecha que abren las TIC en países como el nuestro es también uno de los aspectos problemáticos representativos. Abrir el tema de literacidades es poner en evidencia que la gran meta de 82% de alfabetización alcanzada recientemente en México es relativa. Abrir el tema ahora es evidenciar problemas ineludibles como:

- Contradicciones en los discursos políticos y sus cifras
- El rezago de nuestro país en cuanto a infraestructura tecnológica
- La brecha entre los que sí tienen acceso a las TIC y los que no
- El desfase educativo entre los alumnos que no tienen acceso a Internet en casa y los que sí lo tienen
- El bajo rendimiento en cuanto a la lectura convencional y sus causas
- El debate sobre los estándares internacionales que se imponen.

Estas contradicciones y brechas mencionadas no sólo se detectan en nuestro país. Los mismos investigadores norteamericanos detectan problemas de este tipo, por ejemplo: "es la más cruel ironía que a pesar del No Child Behind, los estudiantes que más necesitan estar preparados para la era de la información, son precisamente los que menos están siendo preparados" (Castek et al., s/f, p. 10).

Sus cifras revelan que a pesar de la intensa política alfabetizadora, ocho millones de adolescentes en E.U.A. aún se consideran analfabetos, casi un tercio de los adolescentes no pueden leer en los niveles básicos y un alto porcentaje de migrantes provenientes de diversas zonas del mundo son los menos favorecidos para las políticas de alfabetización. Por si esto fuera poco, estas diferencias no se están salvando, sino que se están agudizando con el tiempo (Castek, s/f).

Los estudiantes de las escuelas más pobres son los más desfavorecidos: tienen menos acceso a la Internet en casa y no los preparan para las nuevas competencias de comprensión de lectura en línea en la escuela. Los estudiantes que necesitan más apoyo con la lectura en línea, terminan recibiendo menos.

Así, cada país vive su contradicción. Y si en México la lucha es por que todos

tengan acceso a las TIC y al panorama que abren, otros países como E.U.A., considerado como uno de los países con la infraestructura de Internet más avanzada, va quedando "muy por detrás de otras naciones con la integración de las habilidades de lectura nueva que necesitan en Internet en instrucción en el aula, las políticas públicas, o la evaluación" (Castek, s/f, p.10-11).

Al respecto, son otros los países (India, la República de Corea, Irlanda, China, Finlandia, Canadá, Australia o Japón), quienes han entendido la importancia de establecer políticas públicas para preparar a sus usuarios para las exigencias del siglo XXI en cuanto a lectura y escritura (Leu, 2006; Leu y Kinzer, 2000).

Como señala Coiro et al. (2003), ahora más que nunca es preciso revisar para luego reconceptualizar y lanzar un pensamiento nuevo en cuanto a la investigación en literacidad. Las nuevas alfabetizaciones están impactando las sociedades, los sistemas educativos y las políticas públicas de manera poderosa. Los educadores, los responsables políticos, empresarios y el público en general, han reconocido que comprender los procesos de literacidad es fundamental para entender el mundo en que vivimos y para poder mejorarlo. ¿Quién aportará el cómo?

Los estudios sobre la naturaleza de la lectura en Internet o en otras TIC, la investigación de campo y la teoría sobre literacidad siguen siendo escasas, si se contrasta con el auge que las TIC van tomando. Vacíos como estos tienen importantes consecuencias, tomando en cuenta que para el siglo XXI el aprendizaje es cada vez más dependiente de la habilidad de leer y comprender información compleja de alto nivel y que la Internet se va situando como el principal recurso de información.

El grupo de Connecticut, asociación interdisciplinaria dedicada a la investigación

en alfabetizaciones digitales, señala la necesidad de "comenzar a afrontar el desafío del cambio con un intenso programa de investigaciones para estudiar la comprensión de lectura en línea" (Castek, J.; J. Coiro; K. Douglas et al., s/f, p. 9).

El trabajo de investigación que Castek et al. sugiere, implica un cambio de perspectivas que desde luego, conlleva riesgos. Sin embargo, no cambiar conlleva un riesgo mucho mayor:

Si no cambiamos, los investigadores la literacidad serán cada vez más marginados en los debates importantes de política pública que tenemos por delante, perdiendo la oportunidad de influir en los acontecimientos que tendrán lugar en salones de la escuela de clase. Otros, fuera de la comunidad de investigación de literacidad, llenarán el vacío y definirán la lectura en línea, la escritura y la comunicación para nosotros y sin nosotros (Castek et al., s/f, p. 23).

### **Las dimensiones ética y estética en perspectiva de la literacidad**

Se ha enmarcado este trabajo de investigación en las nociones de los Nuevos Estudios de Literacidad, focalizando lo relativo a las tecnologías y a las prácticas lectoras de adultos. Se ha hablado detalladamente del marco pedagógico y sociológico en que se sustenta esta investigación, de la teoría sociocultural y el modelo ideológico de la cultura escrita. Sin embargo, nos quedaríamos en el umbral del análisis si no se incorporara al estudio una perspectiva más: la dimensión ética y estética de la experiencia lectora.

Sin desear hacer aquí una profunda disertación sobre estas dos dimensiones de la lectura, se apuntan algunas distinciones conceptuales que se incorporan también en el diseño metodológico y en el análisis en su momento. Estas distinciones aluden a tres dicotomías persistentes, que antagonizan de manera artificial elementos que en el acto de lectura, desde el ángulo ético y estético, no son sino uno solo.



Estas oposiciones se dan entre:

1. La función privada y la función pública de la lectura
2. La lectura recreativa y la lectura funcional
3. Los textos de ficción y los textos realistas

***Función privada y función pública.*** De acuerdo con Hernández (2011) la función privada de la lectura alude a aquella relación individual y personalísima que establece el lector con el texto; ese contacto que genera en lo íntimo del lector una transformación en el pensamiento, el sentimiento, la imaginación.

Tanto en el ambiente escolar como en el de la promoción a la lectura y las políticas públicas, predomina la concepción de la lectura como experiencia privada: "La lectura se ve como una experiencia íntima de enculturación, de consuelo, de relajación y de catarsis para el lector individual" (Hernández, 2011, p. 28).

La visión psicogenética y la psicolingüística contribuyen a esta artificial separación, aislando el proceso de lectura como un proceso cognitivo de construcción individual. Sin embargo, desde la perspectiva de la teoría sociocultural y el modelo ideológico, se sostiene que "el lenguaje y la escritura son recursos culturales que preexisten al individuo y aprender sus formas y significados requiere acceso a las comunidades y a las prácticas sociales donde dichas formas se usan, se significan, se valoran, se enseñan y se aprenden" (Hernández, en Vaca, 2010, p. 76).

La función pública de la lectura "tiene que ver con su potencial como práctica emancipadora y democratizadora" (Hernández, 2011, p. 28). Paulo Freire y otros educadores ya han hablado de la función democratizadora de la palabra, herramienta

para poder pensar y actuar sobre el mundo. El diálogo como detonador de la función pública y la comprensión de las diferencias contextuales de los distintos grupos sociales se hacen imprescindibles para comprender el fenómeno lector en toda su amplitud.

*Lectura recreativa y lectura funcional.* Otra dicotomía persistente, se coloca entre la lectura con fines recreativos y la lectura con fines informativos o funcionales. La lectura funcional se considera aquella que se realiza para poder "funcionar" en el mundo real y para adquirir conocimientos que nos permitan resolver las situaciones concretas de la vida cotidiana: leer un mapa, un folleto informativo, un instructivo, las indicaciones para tomar la medicina.

La escuela parece haberse apropiado de la enseñanza de la lectura funcional, sobreentendiéndose con ello que la lectura en la escuela busca un fin utilitario o estratégico, mientras que la lectura que se hace fuera de los márgenes de la escuela no tiene utilidad. Acaso, cuando la escuela promueve la lectura recreativa, lo hace siempre dotándola de un papel secundario, mientras que a la lectura funcional le confiere el atributo de obligatoriedad.

Por su parte, la lectura recreativa se asocia con la que se hace en los "tiempos libres", sin propósito alguno más que el entretenimiento o la evasión de la realidad. Se presupone que esta lectura es idéntica a la lectura por placer. Pero, ¿qué nos provoca placer? ¿Hay algo más subjetivo que el placer? "La respuesta más obvia es decir que se obtiene placer al satisfacer una necesidad, y entonces la pregunta se desplaza: ¿cuáles son nuestras necesidades? Múltiples y variadas, según nuestras vidas" (Vaca, 2010, p. 158).

Sumamos la primera falsa dicotomía a la segunda: La lectura privada es recreativa y proporciona placer, mientras que la lectura pública tiende hacia lo funcional y es la que puede enrutarse hacia la emancipación. Cuestionables ambas afirmaciones.

***Textos realistas o textos de ficción.*** El supuesto antagonismo de la lectura funcional y la lectura recreativa, suele enlazarse automáticamente a la separación entre leer textos realistas o leer literatura de ficción.

Se consideran textos realistas aquellos que muestran datos objetivos, fidedignos, factibles de ser verificados con la realidad. Textos expositivos, informativos, históricos, científicos, instructivos o periodísticos, entrarían idealmente en esta categoría. En cambio, se consideran textos de ficción aquellos que no tienen correspondencia con el mundo de la realidad y que están asociados con la literatura: cuentos, leyendas, novelas, poemas. Presentan a los hechos distorsionados y su única finalidad es llevarnos por un momento a imaginar mundos que no existen.

Esta tercera falsa dicotomía muchas veces se monta en las anteriores: lectura personal, recreativa y de ficción versus lectura pública, funcional y realista.

¿Es posible superar estos antagonismos, desafiar estas fronteras? ¿Es posible que la lectura personal de textos funcionales se realice como recreación? ¿Puede la literatura de ficción actuar en el campo de lo público? ¿Puede la lectura individual, la del goce, llevar a una acción social y política? ¿Qué relación tiene esta superación de fronteras con la ética y la estética?

Vargas Llosa, en su ensayo *La verdad de las mentiras* (2002) hace una profunda disertación sobre la fragilidad de estos límites:

En efecto, las novelas mienten —no pueden hacer otra cosa— pero ésa es sólo una parte de la historia. La otra es que, mintiendo, expresan una curiosa verdad, que sólo puede expresarse disimulada y encubierta, disfrazada de lo que no es. Dicho así, esto tiene el semblante de un galimatías. Pero, en realidad, se trata de algo muy sencillo. Los hombres no están contentos con su suerte y casi todos —ricos o pobres, geniales o mediocres, célebres u oscuros— quisieran una vida distinta de la que viven. Para aplacar —tramposamente— ese apetito nacieron las ficciones. Ellas se escriben y se leen para que los seres humanos tengan las vidas que no se resignan a no tener. En el embrión de toda novela bulle una inconformidad, late un deseo. (...) La recomposición del pasado que opera la literatura es casi siempre falaz juzgada en términos de objetividad histórica. La verdad literaria es una y otra la verdad histórica. Pero, aunque esté repleta de mentiras —o, más bien, por ello mismo— la literatura cuenta la historia que la historia que escriben los historiadores no sabe ni puede contar. Sólo la literatura dispone de las técnicas y poderes para destilar ese delicado elixir de la vida: la verdad escondida en el corazón de las mentiras humanas. Porque en los engaños de la literatura no hay ningún engaño. No debería haberlo, por lo menos, salvo para los ingenuos que creen que la literatura debe ser objetivamente fiel a la vida y tan dependiente de la realidad como la historia. (...) Pero la imaginación ha concebido un astuto y sutil paliativo para ese divorcio inevitable entre nuestra realidad limitada y nuestros apetitos desmedidos: la ficción. Gracias a ella somos más y somos otros sin dejar de ser los mismos. En ella nos disolvemos y multiplicamos, viviendo muchas más vidas de la que tenemos y de las que podríamos vivir si permaneciéramos confinados en lo verídico, sin salir de la cárcel de la historia. De lo que llevo dicho, parecería desprenderse que la ficción es una fabulación gratuita, una prestidigitación sin trascendencia. Todo lo contrario: por delirante que sea, hunde sus raíces en la experiencia humana, de la que se nutre y a la que alimenta (2007, p. 16-17, 22, 32).

Vargas Llosa habla desde la posición del literato, quien afirma que escribe no para contar la vida como es, sino para vislumbrarla distinta a la que es, añadiéndole nuevos ingredientes desde una propuesta estética. Pero desde la posición del lector, no ocurre algo radicalmente distinto: leemos literatura no para conocer la vida como es, pues eso

ya lo tenemos a la vista; leemos para verla con nuevos ingredientes que nos hacen transformar nuestra visión de la vida, añadiéndole algo.

De hecho, la transgresión de la línea entre la verdad y la mentira ya está dada por el simple hecho de tratarse de un texto escrito, pues el caos de la vida real no se puede atrapar en ningún texto organizado por la palabra. "En este sentido, no habría diferencia entre ficción y reportaje periodístico o libro de historia. Todos encierran en el tiempo artificial del relato el tiempo real" dice Vargas Llosa (2007, p. 30). Las noticias, los textos científicos, los datos, tienen ya una marca de ficción al quererse ordenar en el código escrito y fijarse en un documento. "No es la anécdota lo que en esencia decide la verdad o la mentira de una ficción. Sino que ella sea escrita, no vivida, que esté hecha de palabras y no de experiencias concretas. Al traducirse en palabras, los hechos sufren una profunda modificación" (Vargas Llosa, 2007, p. 30).

La función social de la literatura no se basa solamente en que hace una anticipación de las distopías del futuro, una denuncia de los totalitarismos o de la sordidez del mundo. "Leer, escribir, hablar y pensar sirve para inventar y diseminar utopías que nos muevan a andar" (Hernández, 2011, p. 33); pero no sólo eso, sino que también proporciona herramientas interaccionales o "artefactos" (acudiendo a la noción de Fernández, 2009, p. 26) a los cuales recurrir en la comprensión del mundo y nuestro habitar en él: argumentos, comparaciones, aprecio por la pluralidad, profundidad, datos y detalles, valoración de la diferencia, argumentos, matrices de juicios, palabra propia, representaciones de sí mismo, contención para rechazar representaciones denigrantes que vienen de la exterior, afirmación del yo.

La lectura pública y la lectura privada se funden cuando a través de ella se puede

llegar a la constatación de identidades. Lo analiza Michèle Petit cuando habla de los migrantes, quienes a través de las prácticas de lectura, logran comprender mejor su lugar en el mundo y van adquiriendo herramientas para tomar posición frente a ello, aun cuando sea muchas veces en el imaginario (Petit, 2001). En las palabras de Argüelles, y tomando un ejemplo literario preciso: "Shakespeare no nos hará mejores, tampoco nos hará peores, pero puede que nos enseñe a oírnos cuando hablamos con nosotros mismos" (2013, p. 92).

Esto no sólo se aplica a aquellos que carecen de voz pública para exigir y hacer valer sus derechos; las prácticas letradas al combinar lo público y lo privado conllevan procesos de auto-identificación que orientan al autoconocimiento y al autoposicionamiento de todo sujeto, "a entender por qué está donde está, y quién podría ser o cómo podría estar mejor" (Hernández, 2010, p. 81). ¿No son en este sentido, las comunidades lectoras espacios de libertad individual y colectiva?

Éste es uno de los ángulos éticos del problema de la lectura y la escritura, que nos lleva a cuestionar cómo para los grupos subordinados de una sociedad, permanecer en los márgenes de la sociedad política limita no sólo sus oportunidades sino incluso su voluntad de involucrarse en las prácticas públicas del discurso escrito, precisamente de aquellas que les llevarían a convertirse en ciudadanos libres e iguales de una nación.

Desde la perspectiva ética, se trata de entender el desarrollo y dominio de la cultura escrita como un recurso central de auto-determinación, autoría de uno mismo, auto-identificación y auto-adscripción en una ciudadanía que por derecho les corresponde, es un camino de reconstrucción de la identidad individual y social (Hernández, 2011).

El ser humano no sólo tiene necesidad de resolver tareas cotidianas que impliquen leer o escribir. Al involucrarse de manera permanente con textos, discursos, significados y prácticas letradas, el sujeto va tomando conciencia de sí mismo y abriéndose a espacios sociales que le confieren pertenencia y lo ubican ante la alteridad. Leer, escribir y hablar son las herramientas claves para aprender y desempeñar nuestro sentido de ciudadanía.

Desde el ángulo ético, Tejerina afirma: "La literatura ha tenido y siempre tendrá algo que decir en la lucha por la dignidad del ser humano y en la ingente tarea que aspira a conseguir un mundo más justo y solidario. La literatura es profundamente moral, por su propia esencia y naturaleza" (2000, s/p).

Sin embargo, la literatura no necesita utilizarse como instrumento moral ni la moral como pretexto literario. La literatura se basta a sí misma, sin necesidad del moralismo o del panfleto maniqueo; la literatura se erige desde las interrogantes que plantea, desde el posicionamiento en el lugar del otro, de los otros, "considerándolos como si fuéramos nosotros mismos", como dice Ernesto Sábato (2000, p. 84), y a través del empleo estético del lenguaje la literatura muestra "ángulos inéditos en la complejidad del mundo y de lo humano" (Sábato, 2000, p. 89).

El cuestionamiento sobre el desarrollo de la literacidad en nuestro país, pareciera surgir de una visión maniquea, dicotómica y superficial de la cuestión en nuestro país. En este punto la presente propuesta de comprensión de la literacidad, que abarca experiencias reales de lectura de sujetos reales, busca la posibilidad de superar estas posturas antagónicas y mostrar como los límites no estarán nunca externamente determinados.





## Capítulo 3. Método

### Diseño de la investigación

Dado el carácter amplio y complejo del objeto de estudio, así como los propósitos de explicación global que se plantearon, se abordó la investigación desde un enfoque mixto, basado en la colaboración entre la aproximación cuantitativa y la cualitativa, partiendo de la "concepción de un proceso continuo en lugar de una dicotomía" (Ercikan, 2006, p. 22).

Una de las principales características del enfoque mixto es su pluralismo metodológico o eclecticismo, que con frecuencia produce resultados superiores a los de una investigación monometodológica. "Al utilizar técnicas cuantitativas y cualitativas dentro del mismo marco, los métodos mixtos de investigación pueden incorporar los puntos fuertes de ambas metodologías" (Johnson y Onwuegbuzie, 2004, pp. 22-23).

Dentro del enfoque mixto, la investigación se apoyó en la perspectiva de la teoría anclada (*grounded theory*), la cual reconoce la profundidad y dimensión de los fenómenos y por tanto considera la investigación como "un trabajo de entendimiento de los fenómenos donde el investigador, con sus creencias y elecciones, juega un rol activo en la elaboración de categorías" (Raymond, 2005, s/p).

La teoría anclada utiliza el método inductivo para descubrir teorías, conceptos, hipótesis y proposiciones partiendo directamente de los datos, y no de supuestos *a priori* de otras investigaciones o de marcos teóricos existentes. Así, esta investigación no pretendía producir teorías formales, sino más bien teorizar sobre la cuestión muy

concreta a la que se abocó, demostrando categorías plausibles. El modelo mixto que se utilizó es de naturaleza secuencial, abriendo con la parte cuantitativa (etapa I) y continuando con la cualitativa (etapa II), que fue la predominante.

La primera etapa consistió en un estudio cuantitativo exploratorio a partir de una encuesta aplicada a 400 lectores, mediante la cual se recabaron datos, frecuencias, composiciones, distribuciones y primeras categorías útiles para el análisis.

Posteriormente, en una segunda etapa, se trabajó con la metodología de estudio de casos, caracterizado por "el examen detallado comprehensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de estudio" (Rodríguez et al., 1996, p. 24), que permitiera, a partir de la particularidad de experiencias singulares, comprender su complejidad en circunstancias concretas.

Los rasgos esenciales del estudio de casos, según Merriam (1998) son: particularista, descriptivo, heurístico e inductivo. Tales características son hacia las que se orientó el presente estudio, referido a lectores que poseen rasgos comunes pero que, a la vez, interesen por su especificidad. Dicho de otra manera "el caso es algo específico, algo complejo, en funcionamiento" (Stake, 1998, p. 16).

Se optó por este diseño metodológico ya que el interés era el de conocer, de la manera más detallada posible, las diversas experiencias de lectura de los sujetos, observando, verificando y analizando ciertas categorías, e indagando cómo se perciben a sí mismos los lectores participantes.

De entre las diversas modalidades de estudios de caso, en función al propósito del estudio, se diseñó un estudio colectivo, también llamado estudio de casos múltiples, pues

no se focalizó en un caso concreto sino en un conjunto, una serie de casos estudiados intensivamente, en interacción.

Haciendo referencia a la clasificación que hace Stake (1994), se trató de un estudio instrumental de casos de tipo colectivo, ya que se eligieron a varios lectores como objeto de estudio y no sólo a uno que nos interesara intrínsecamente. Con ello se pretendió que el caso fuera un instrumento para comprender el fenómeno de la lectura en dispositivos electrónicos, pero comprendido colectivamente, es decir, encontrando lo que tuvieran en coordinación cada uno de los estudios individuales que nos permitieran hacer determinadas generalizaciones.

Así, aunque el nivel de análisis fue individual en un principio (caso por caso, en la búsqueda de la profundización del caso particular), el análisis final fue colectivo, partiendo del planteamiento general del problema de investigación.

Se trató un estudio de casos enfocado a preguntar por el *cómo* y el *por qué*, centrado en individuos que tuvieran la experiencia de la lectura como parte de su vida cotidiana. La revisión de cada caso fue similar, considerando los mismos aspectos, al igual que los instrumentos para recolectar datos y el proceso general (aunque desde luego hubo matices de variación) (Hernández et al., 2006).

Siguiendo la clasificación de Yin (1995), se trató de un estudio descriptivo, enfocado no en explorar ni en explicar el fenómeno de la lectura en soportes digitales, sino en describir lo que sucedía en una serie de casos particulares, situados en un determinado contexto y enmarcados por ciertos factores relevantes como la interacción.

Sin embargo, de acuerdo con Merriam (1998), también podemos calificarlo como un estudio de casos interpretativo, puesto que se pretendió no quedarse en las

descripciones, sino también en interpretar y desarrollar categorías conceptuales que se pudieran relacionar con los presupuestos teóricos que sustentan el tema.

Esta segunda etapa, de tipo cualitativo, se subdividió a su vez en fases sucesivas. La primera de estas fases se realizó con un grupo grupo de 26 individuos seleccionados de entre los 400 lectores de la etapa I, a quienes se les aplicó una entrevista semiestructurada. Una segunda entrevista estructurada se hizo a 10 participantes, seleccionados de entre los 26 entrevistados anteriores. Los detalles de su seguimiento se observan en el apéndice H.

La última de las cuatro fases fue la realización de un grupo de enfoque (*focus group*) con una tarea común prefijada: la lectura de tres textos literarios. Este grupo fue constituido por los mismos 10 entrevistados en la segunda ronda, con quienes además se abrió un espacio de interacción grupal a través de la aplicación de Whatsapp, con duración temporal de 16 días, que generó una conversación continua de donde también se extrajeron datos.

Al término de los 16 días se efectuó una sesión con duración de 120 minutos, en donde se reunieron a conversar en una ambiente informal, con un observador externo y bajo la conducción del investigador como guía.

Tanto en las aproximaciones en entrevista individual como en el grupo de enfoque, lo que se buscó es que fueran lo más naturales posible, razón por la cual no se elaboró un guión específico de preguntas; más bien se contó con una guía flexible, enfocada en ciertas categorías útiles para la descripción y el análisis de las experiencias y representaciones que fueran surgiendo a partir de los primeros acercamientos.

La lectura a la que se enfocó el estudio fue la lectura literaria realizada por placer (Martos y Campos, 2012), y los textos a los que se abocó fueron textos literarios, exclusivamente narrativa y poesía. De acuerdo con la OCDE (2010), estos dos géneros corresponden a la categoría de textos privados, en contraste con los textos públicos, profesionales o educativos.

El formato de texto al que se circunscribió este estudio fue el electrónico, específicamente aquel que fuera adecuado para leerse en dispositivos electrónicos móviles como: *e-readers*, computadoras portátiles, tabletas y teléfonos inteligentes.

Los textos que se les pidió a los 10 participantes que leyeran previamente, y que en el grupo de enfoque se comentaron, fueron:

1. La novela *La ridícula idea de no volver a verte*, de Rosa Montero
2. El cuento "El espejo de tinta", de Jorge Luis Borges
3. El poema "Blanco", de Octavio Paz

Una presentación más detallada de las tres obras, y el texto íntegro del cuento de Borges se encuentra en los apéndices I, J y K de este documento.

La selección de estos textos se realizó buscando la diversidad textual, tanto en lo que se refiere al género, como a la extensión y el estilo. Cada una pertenece a una corriente literaria distinta (literatura biográfica, literatura fantástica y literatura neomodernista) así como a temas diferentes (la muerte, el destino, la estética) y a autores de diversas nacionalidades (España, Argentina, México). Sin embargo, había ciertos factores comunes a los tres textos: el español como idioma original, la ubicación temporal en la época contemporánea, la alusión a las palabras como eje temático y su alto grado de intertextualidad explícita.

La intertextualidad, en su sentido amplio, se refiere al conjunto de relaciones que tiende un discurso determinado con otros discursos de distinta procedencia. Lauro Zavala (s/f) explica: "El concepto de intertextualidad presupone que todo texto está relacionado con otros textos, como producto de una red de significación, a la cual llamamos intertexto. El intertexto, entonces, es el conjunto de textos con los que un todo cualquiera está relacionado" (p. 26-27). Puede tratarse de un discurso textual del mismo autor o de otros, de la misma época o de épocas anteriores, con una referencia explícita o implícita, en el mismo código o en otro diferente.

Los teóricos literarios como Mijail Bajtín, Julia Kristeva, Derridá, Genette, Harold Bloom, Umberto Eco y Roland Barthes han abordado este concepto en la Teoría de la intertextualidad, a partir de lo cual Zavala (s/f) ha desarrollado un modelo de Análisis de la intertextualidad, de donde en su momento se tomaron nociones para interpretar la experiencia lectora de los participantes de esta investigación.

Con respecto a las características del estudio, se trató de un estudio exploratorio, secuencial y relacional. Fue exploratorio, porque se partió de una exploración inicial en la que se recolectaron datos sobre aspectos relevantes, pero sin ideas prefijadas y con apertura, que en siguientes etapas se fueron complementando y refinando; el estudio fue secuencial, puesto que se abarcaron cuatro etapas sucesivas y dentro de ellas hubo pautas temporales, así como selecciones sucesivas que generaran una muestra cada vez más focalizada; fue también un estudio relacional, únicamente en el sentido de que buscó describir vínculos y asociaciones entre categorías, conceptos, sucesos, contextos o sujetos, principalmente de acuerdo con la tipología de relaciones conceptuales de Feliu

(2004), quien categoriza relaciones de semejanza, inclusión, secuencialidad, causalidad, asociación o meronimia.

Como se ha mencionado, la recolección de información se planteó, de inicio, a través de una encuesta (etapa cuantitativa) y luego a partir de dos entrevistas individuales, una fase de interacción mediada por tecnologías y una entrevista grupal (grupo de enfoque). La periodicidad con que se aplicaron los instrumentos de recolección fue variable, tomando en cuenta que para los entrevistados la lectura es una actividad recreativa y voluntaria, inserta en su vida cotidiana y fuera del campo de lo escolar o laboral.

Simultáneo a la recolección de datos, se fueron haciendo reportes y análisis preliminares, hasta llegar al análisis completo. El modelo teórico que sustentó el análisis de los datos procede de los estudios socioculturales de la lectura, los Nuevos Estudios de Literacidad (Barton et al., 2007; Gee, 1996; 2008), y el modelo ideológico de literacidad (Street, 2008; Cassany, 2014). Los apéndices L, M y N muestran las categorías utilizadas para el análisis de datos. La secuencia en que se efectuaron los diversos momentos de la investigación queda ilustrada en la figura 12.

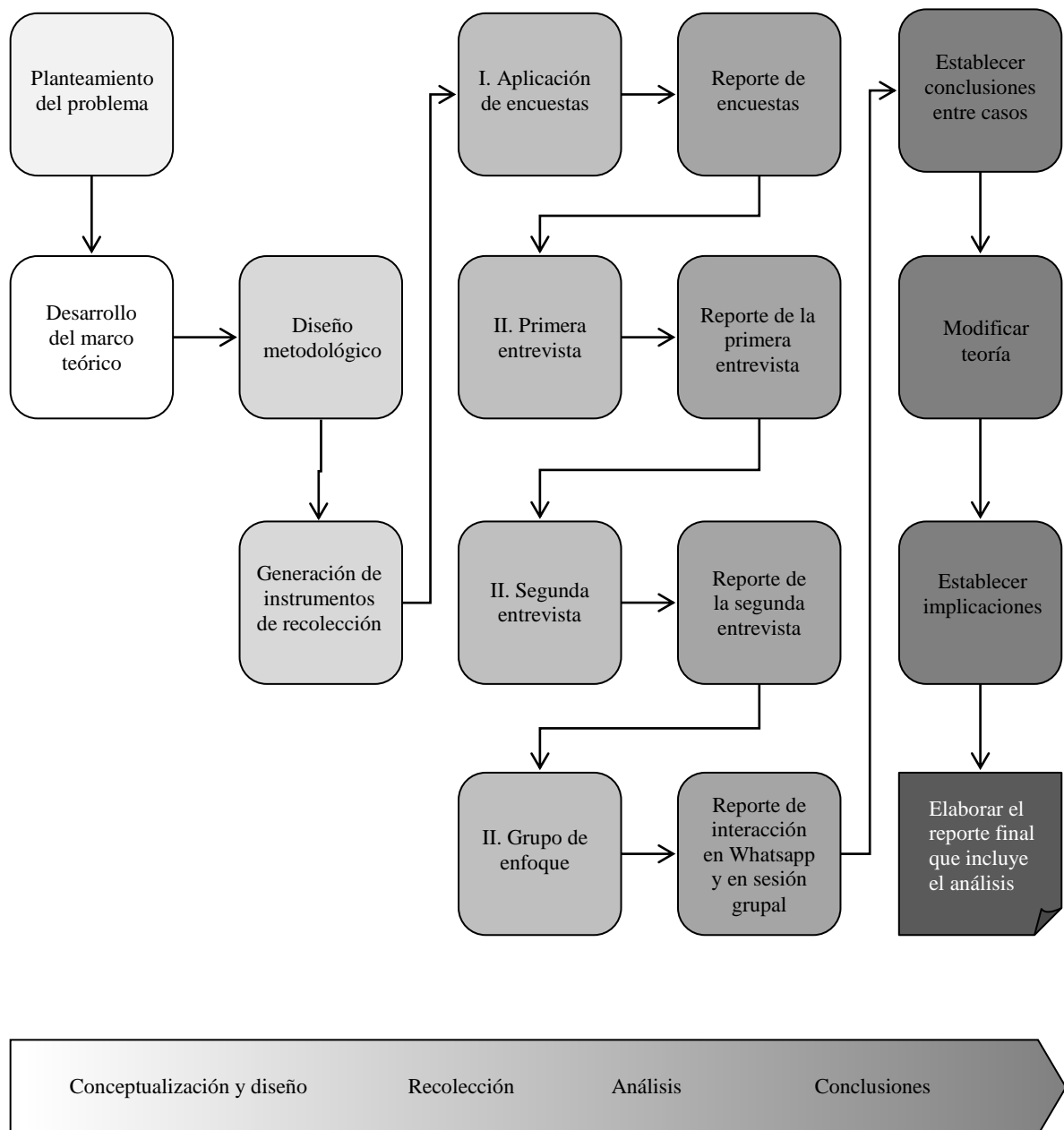


Figura 12. Secuencia de trabajo.



## **Viabilidad del estudio**

Se consideró éste un estudio viable en cuanto a conveniencia y accesibilidad para la obtención de los datos, puesto que se contó con la posibilidad de vínculo con varios grupos pertenecientes a una asociación de lectores no ligados a una experiencia escolarizada alfabetizadora, sino lectores habituales, independientes y que realizan lectura en electrónico por placer.

En tal contexto existe una gama de personas adultas con amplia experiencia lectora tanto en soportes impresos como en soportes digitales, sea para lectura profesional, educativa, pública o personal. La selección de la muestra y la recolección de datos fueron factibles, ya que se pudo contar con acceso directo a los participantes así como a las herramientas necesarias para el procesamiento de los datos.

Los recursos necesarios para la realización de la investigación fueron obtenidos únicamente por la investigadora, factor importante para la delimitación del número de participantes.

## **Participantes**

Para la selección de los participantes, se atendieron tres factores principales:

1. La naturaleza del fenómeno bajo análisis.
2. El número de casos suficiente para responder a las preguntas de investigación a partir de categorías significativas.
3. La capacidad operativa de recolección y análisis según los recursos temporales y materiales de los que se disponía.

Con el fin de cumplir con los objetivos de la investigación, en la etapa I se aplicó la encuesta inicial a 400 lectores. De los lectores que respondieron a la encuesta, se seleccionaron 26 lectores para la etapa II, que cumplieran con las siguientes características:

- Ser mayor de 18 años.
- Se califica a sí mismo como un lector autónomo.
- Lee por gusto y no sólo por razones profesionales.
- Realiza lectura de textos literarios.
- Tiene experiencia en soporte digital de más de un año.
- Ha utilizado dispositivos electrónicos móviles para la lectura literaria.
- Cuenta con disponibilidad de tiempo y voluntad explícita para participar en la investigación.

A esos 26 lectores se les realizó la primera entrevista, a partir de la cual se eligió una siguiente muestra de 10 lectores para participar en la segunda entrevista y en la dinámica del grupo focal, y que tuvieran como rasgos adicionales:

- Prácticas lectoras habituales en dispositivos electrónicos móviles con más de un año de antigüedad
- Un significativo grado de reflexividad sobre su propia práctica lectora
- Disponibilidad para ser entrevistados nuevamente
- Interés por participar en el grupo de Whatsapp y en el *focus group*.

## **Instrumentos de recolección de datos**

Se utilizaron siete instrumentos diferentes, elaborados específicamente para este estudio, que cumplieron con los requisitos esenciales de confiabilidad y validez. Sólo el primero de ellos fue de naturaleza cuantitativa y los demás de índole cualitativa.

***Instrumento 1. Cuestionario para la selección de casos.*** Una de las finalidades de este cuestionario fue responder a la pregunta sobre usos y preferencias lectoras en general y otra finalidad fue la de localizar a lectores que pudieran ser candidatos para el estudio de casos de esta investigación. Por tal motivo, además de centrarse en las características deseables para la conformación de la muestra, incluyó preguntas que reflejaran de manera general algunos rasgos del perfil y del consumo lector, especialmente en soportes electrónicos. Esta información, de índole cuantitativa, también fue útil para contextualizar los resultados de la investigación en un marco más amplio.

Inicialmente se tomó como base el formato de la Encuesta Nacional de Lectura, aplicada anualmente en México. Se omitieron los ítems relacionados con el aspecto socioeconómico y geográfico, no relevantes para esta investigación, y se agregaron diversas cuestiones relativas a la lectura en dispositivos electrónicos, que en la Encuesta Nacional de Lectura se agrupan en un solo ítem.

Se realizaron tres pruebas piloto con este instrumento, buscando dar claridad y consistencia al instrumento: la primera como experimentación con 3 lectores; posteriormente, con 10 participantes; y finalmente con 60 participantes de una red de

lectores de la ciudad de Guadalajara, Jalisco, México y a algunos académicos universitarios, elegidos arbitrariamente. De los 60 cuestionarios que se enviaron, respondieron 30, los cuales se tomaron como base para la prueba piloto. A partir de los resultados de esta primera experiencia, el instrumento se ajustó nuevamente, ahora a 13 preguntas. La carta de consentimiento de participación y la guía de dicha encuesta en su versión final, para aplicarse a 400 lectores, se muestra como en los apéndices A y B.

***Instrumento 2. Entrevista inicial para verificar perfiles y usos lectores.*** A partir del cuestionario inicial, se seleccionaron 26 participantes con amplia experiencia en lectura en dispositivos electrónicos. Se les realizó a ellos una segunda entrevista, cuyo fin fue intercambiar información a través de preguntas y respuestas, buscando "la construcción conjunta de significados respecto a un tema" (Janesick, 1998, citado en Hernández *et al.*, 2006, pp. 343).

La entrevista fue semidirigida, con énfasis en cuatro aspectos centrales:

- Autoconcepto lector: Referido a la percepción que tienen de sí mismos como lectores y al grado de independencia en los procesos de lectura, relacionado con el grado de instalación del hábito lector y de elección tanto de sus lecturas, como de sus estrategias y fines. Se seleccionaron lectores independientes, en el sentido de que leen "por su cuenta", fuera del marco escolar y sin motivaciones extrínsecas, sino intrínsecas.
- Usos y prácticas lectoras: Por algunos autores también llamadas prácticas letradas, se refieren a todas las actividades y patrones que definen cómo las personas conciben y manejan el texto escrito en su vida, en cada contexto social y circunstancia particular

(Barton y Hamilton, 1998, p. 6; Alliagas, Castellá y Cassany, 2009). Es una noción que proviene de la perspectiva sociocultural, en donde leer es una forma de acción social mediada textualmente, a través de la cual los individuos participan en sus comunidades. Incluye preferencias, modalidades, estrategias, costumbres. Al ser una forma de interacción social, están ligadas a creencias, valores, actitudes y sentimientos, y mediadas por el historial lector particular de cada persona.

- Historial lector: Referido a los antecedentes de su desempeño lector actual, incluyendo causas, motivaciones, contextos, influencias y trayectorias.
- Experiencia de lectura en dispositivos móviles: Centrado en la descripción de los usos que dan a sus dispositivos electrónicos móviles con respecto a la lectura, sus hábitos, sus preferencias y su percepción de la vivencia de lectura en dispositivos electrónicos móviles.

Estas primeras entrevistas fueron hasta cierto punto abiertas, pero se fueron estructurando en la medida en que avanzó el trabajo de campo. A pesar de tener un objetivo claro y categorías preestablecidas, se buscaba que los participantes expresaran sus experiencias de la manera más libre posible y sin ser influidos por las preguntas del entrevistador. El tiempo de duración de cada entrevista no fue fijo, incluso en algunos casos se realizó durante varios momentos.

La entrevista inicial partió de un protocolo o guión de orientación con 40 posibles preguntas, de variabilidad máxima, ordenadas de lo general a lo particular en el guión, pero con posibilidad de intercalarlas de acuerdo al contexto. En buena medida, se convertirían en entrevistas anecdóticas, en donde lo más importante era ganarse la confianza y dar espacio a la experiencia del lector mismo.

El audio de todas las entrevistas se grabó, de manera que posteriormente se pudiera hacer la transcripción estenográfica del diálogo. El entrevistador también tomó notas específicas durante la entrevista, para posterior cotejo de la información.

Se realizó previamente una prueba piloto, en donde participaron seis personas seleccionados de la muestra inicial de 30. En la prueba piloto se entrevistaron seis lectores (Ana, Blanca, Claudia, Diana, Elena, Fernando son sus nombres codificados) de manera individual. Los resultados preliminares de esta ronda de entrevistas de exploración se registran en el Apéndice C.

A partir del análisis general y las observaciones al mismo instrumento se perfiló un nuevo protocolo que orientara las siguientes entrevistas. Esta guía de orientación rediseñada se presenta en el Apéndice D.

***Instrumento 3. Entrevista para la profundización del proceso lector.*** El objetivo de la segunda entrevista fue la profundización en los usos que los participantes hacen de los dispositivos electrónicos móviles cuando realizan lectura por placer y en los alcances que logran. Se utilizó además para verificar información resultante de la entrevista anterior y para avanzar en la exploración de los siguientes aspectos:

1. Elementos formales: en qué formatos leen, en qué dispositivos, cómo transitaron a este formato, desde cuándo, qué tipo de *e-books* utilizan, cómo los consiguen, cómo los organizan, etcétera.
2. Elementos contextuales: En qué tiempos y lugares efectúan lectura literaria en dispositivo electrónico, en qué casos, cómo los integran en su vida lectora cotidiana y cómo los combinan con la lectura en otros soportes.

3. Prácticas lectoras: Cuáles son los tipos de lectura literaria que realizan en un dispositivo electrónico móvil, qué conocimientos aplican y de acuerdo a su percepción, qué microhabilidades emplean y desarrollan, así cómo qué niveles y dimensiones de lectura alcanzan con mayor facilidad. Las microhabilidades técnicas en que se centró inicialmente el ejercicio fueron: búsqueda, selección, velocidad, amplitud, ritmo, trayectoria visual y manipulación textual, tomados del modelo de lectura de Cassany et al. (2003). Las microhabilidades cognitivas iniciales en que se centró el instrumento fueron: inferencia, interpretación, discriminación, síntesis, jerarquización, categorización, y cuestionamiento. Las microhabilidades estratégicas tomadas como base fueron: lectura de barrido, lectura lineal, lectura hipertextual y lectura contextualizada. Los niveles de lectura que orientaron este instrumento, tomados también del modelo de Cassany (2003), fueron: decodificación, comprensión, retención, análisis, valoración y creación, entendiendo que estos niveles de lectura se implican unos con otros y tienen distintos grados de complejidad, dependiendo de las competencias o microhabilidades que involucran.
4. Valoración de la experiencia: Desde su percepción, cuáles prácticas fomentan cada uno de los rasgos analizados y cuáles la dificultan, cuáles son los retos con que se enfrentan, así como sus expectativas como lectores independientes, habituales y por placer en dispositivos electrónicos.

Esta entrevista fue de tipo semiestructurado, basada en objetivos predeterminados y categorías preestablecidas; sin embargo, se buscó que los participantes tuvieran oportunidad de expresar sus experiencias de la manera más libre posible.

Se comenzó con preguntas generales para ir pasando a preguntas más complejas y específicas, para luego regresar a la generalidad y a los cuestionamientos de cierre. Se eligieron tres tipos de preguntas, de acuerdo con la clasificación de Mertens (2005, citado por Hernández et al., 2006, p. 599) para la elaboración del protocolo de esta entrevista:

- Preguntas de antecedentes
- Preguntas de conocimiento
- Preguntas de opinión

El tiempo de duración de cada entrevista no fue fijo. El audio de todas las entrevistas aplicadas se grabó, al igual que las anteriores, de manera que posteriormente se pudiera hacer la transcripción estenográfica del diálogo. El entrevistador también tomó notas específicas durante la entrevista, para posterior cotejo de la información. En total se aplicaron 10 entrevistas de este tipo, cuatro de las cuales fueron realizadas por vía electrónica. La guía de orientación de esta segunda entrevista se presenta en el Apéndice E.

***Instrumento 4. Trabajo con grupo focal.*** Con los 10 entrevistados de la segunda ronda se formó una comunidad de lectores para trabajar con la modalidad de grupo focal. El trabajo consistió en proponer como tarea común la lectura directa de tres textos literarios que el investigador les proporcionó. El plazo para la realización de dicha tarea fue de 16 días antes, durante los cuales los 10 lectores participaron en un grupo de conversación virtual, a través de la aplicación para celulares llamada Whatsapp.



Siguiendo las pautas de la etnografía virtual (Hine, 2004; Garrido, 2003; Aceros, 2004), se empleó el espacio de conversación virtual como una herramienta de obtención de datos mediante la observación participante del investigador en el contexto caracterizado como comunidad. Se analizaron así las interacciones mediadas por el celular como único medio de comunicación durante el lapso de lectura, y la actuación de los participantes desde su propio marco espaciotemporal, que conversó en tiempo real. En esta metodología, los participantes interactúan no sólo verbalmente, sino que incluyen fotografías, videos, íconos, sonidos y toda clase de información adjunta que complementa la conversación central. La etnografía virtual "se inmerge totalmente en la realidad consensuada y experienciada por grupos de personas que usan la comunicación mediada por ordenador como su primario, y a menudo único, medio de comunicación. Como tal, la persona *on line* o virtual de los participantes es el foco principal del etnógrafo" (Mason, 2001, p. 6). La comunidad se considera como un todo integrado, un sujeto colectivo virtual, que así como en el grupo focal, arroja información de la interacción en su conjunto.

Al término de los 16 días dedicados a la lectura individual de los textos indicados y a la conversación virtual a través del grupo de Whatsapp, se llevó a cabo una sesión presencial de 120 minutos con todos los participantes del grupo, el investigador como moderador y un observador invitado. El papel del moderador fue generar preguntas, conducir la discusión sin intrusión, registrar palabras clave y crear una atmósfera de confianza. El observador invitado o co-moderador tuvo como función estar al pendiente de los detalles de logística y de las herramientas destinadas al registro de la sesión,

consignar la secuencia de intervención y registrar gestos, palabras importantes y nodos de significado que sirvieran de apoyo a la transcripción en su momento.

La sesión se realizó con la orientación de una guía semiestructurada o protocolo de conversación, cuya finalidad fue la de visualizar las pautas de discusión y las preguntas generadoras. La planeación del trabajo con el grupo focal tomó como punto de partida las técnicas de Chávez Rodríguez (2015). El propósito de conformar un grupo focal fue observar de manera directa cómo los lectores interpretan y construyen significados y representaciones a partir de la experiencia de lectura por placer en dispositivos electrónicos móviles. Se trataba de verificar en la interacción y en la práctica aquellas declaraciones que en las entrevistas anteriores los lectores habían afirmado.

La sesión de grupo focal, más que realizarse como una entrevista grupal, fue el punto de encuentro de una comunidad dialógica que permitió a los participantes compartir su experiencia de lectura directa, así como posicionarse de manera abierta y auténtica respecto a los textos previamente leídos.

Los tópicos que se trabajaron durante la sesión con el grupo de enfoque son:

- Experiencia de lectura concreta: Se les envió para lectura previa en dispositivos móviles una novela, un cuento y un poema en versión electrónica, cuya selección se justificó en apartados anteriores de este documento. Durante la sesión se profundizó en la experiencia lectora de dichos textos en específico, utilizando como referencia el procedimiento de lectura en comunidad puesto en práctica en círculos de lectura. Este procedimiento está basado en la taxonomía de microhabilidades, niveles de lectura y dimensiones de la lectura (Cassany et al., 2003; Cassany, 2012), en combinación con el modelo Dimensiones del aprendizaje de Marzano (2005). Este procedimiento

permite poner en evidencia las microhabilidades, niveles y dimensiones de lectura que los lectores alcanzan a partir de la lectura de un texto, y está detallado dentro de la guía para el grupo focal del Apéndice F.

- Representaciones y significados: Posterior al análisis de la experiencia lectora concreta, se rescató la percepción de los mismos lectores sobre las microhabilidades, los niveles y dimensiones alcanzadas (ejercicio grupal de metalectura). Se rescataron así también los valores, creencias, actitudes, dificultades, retos, necesidades y sentimientos que los lectores puedan tener con respecto a la práctica lectora digital de textos literarios.

Se grabó el video de la sesión grupal, al igual que el audio, de manera que posteriormente se pudiera hacer la transcripción estenográfica, que sirvió para el análisis detallado. Tanto el investigador, como un observador externo, tomaron notas específicas durante la conversación grupal, para posterior cotejo de la información.

Como herramientas útiles para el análisis de la metodología, además de la descripción naturalista de eventos comunicativos y de la recolección de datos desde diversas fuentes, se consideraron cuatro dominios de análisis retomados de la teoría dialógica de Bajtín: secuencialidad, posicionamiento, pluralidad e historicidad (Fernández, 2014, p. 5). En la sección de conclusiones se aborda cada uno de estos dominios.

***Instrumento 5. Bitácora de investigación.*** Para registrar la información global a lo largo del proceso de indagación, se utilizó como instrumento una bitácora de investigación, útil para ir verificando los datos recabados y su correspondencia. En ella

se llevó un registro organizado de las decisiones tomadas, las razones de estas decisiones, las acciones realizadas, los cuestionamientos, intereses, las pistas emergentes, el análisis de patrones y reacciones con respecto a los participantes y al investigador mismo.

***Instrumento 6. Yo como instrumento.*** Es inevitable que las observaciones e interpretaciones de significados en contextos de indagación cualitativa se vean afectados por las propias creencias, valores, estilos e historias personales del investigador. Por tal motivo y con un afán de reforzar la validez de las investigaciones cualitativas, es pertinente hacer conscientes y expresar abiertamente antes de que la fase de recolección de datos inicie, las posibles influencias en una declaración denominada *Yo como instrumento*. Esta declaración, escrita en forma narrativa y en primera persona se localiza en el apéndice G.

En ella se mencionan las influencias que pudieron impactar sobre la generación, comprensión, selección, análisis y reporte de los datos que forman la base del estudio y las conclusiones que se deriven de esos procesos.

La tabla 1 proporciona información detallada sobre cada uno de los instrumentos aplicados durante el proceso de investigación.

Tabla 1  
*Síntesis de instrumentos aplicados y datos obtenidos*

<i>Tipo</i>	<i>Diseñado por</i>	<i>Aplicado a</i>	<i>Datos que proporciona</i>	<i>Uso de estos resultados</i>
Encuesta	Investigadora, con base en ENL	400 participantes	Perfil lector	Selección de la muestra y perfil de preferencias inicial
Entrevista 1	Investigadora	26 lectores	Grado de autonomía lectora, prácticas de lectura, experiencia de lectura en electrónico	Perfil y usos lectores
Entrevista 2	Investigadora	10 lectores	Usos del dispositivo lector, estrategias, percepción de microhabilidades, niveles y dimensiones de lectura,	Identificación de microhabilidades, niveles y dimensiones, valoraciones generales
Grupo de enfoque con comunicación previa y posterior a través de Whatsapp	Investigadora	Grupo de los 10 lectores	Microhabilidades, niveles y dimensiones de lectura alcanzadas sobre textos específico. Valoraciones, representaciones y construcciones de significado.	Observación directa de microhabilidades, niveles y dimensiones, valoraciones, representaciones e identidades
Bitácora	Investigadora	Todo el proceso	Seguimiento del proceso y verificación de datos recabados	Cotejo de información
Yo como instrumento	Investigadora	Todo el proceso	Explicitación de influencias	Validez

## **Análisis de datos**

El análisis de datos fue un proceso iterativo que se hizo de forma paralela a la recolección, con una etapa final en donde se analizó la globalidad de la información recabada. Durante el análisis paralelo, el propósito fue dar una estructura inicial a los datos, identificar y organizar las unidades, categorías y patrones encontrados. Se trató de una interacción entre la recolección y el análisis que nos permitió mayor flexibilidad en la interpretación de los datos, en la discusión de resultados y en la final elaboración de conclusiones.

Siguiendo la propuesta de Yin (1995), el análisis de datos obtenidos consistió en relacionarlos con las proposiciones perfiladas desde el marco teórico que fundamenta esta investigación, contenido en el apartado de revisión de literatura. Este marco orientó los criterios que fueron utilizados para interpretar los hallazgos.

A partir de los datos recolectados, se realizó un análisis contextual y descriptivo de las prácticas lectoras en dispositivos móviles electrónicos, apoyado en la categorización de los distintos modelos teóricos de literacidad que sustentan esta indagación.

A los cuestionamientos sobre usos sobre la lectura en dispositivos móviles electrónicos, derivados de la primera pregunta de investigación, se respondió básicamente a partir de la información recabada en la encuesta y en la entrevista 1. A los cuestionamientos sobre microhabilidades, niveles y dimensiones de lectura, correspondientes a la segunda pregunta de investigación, se respondió con los resultados arrojados a partir de la entrevista 2 y el grupo focal. La sesión grupal y la interacción por Whatsapp fueron los instrumentos base para recabar información sobre las

representaciones, identidades sociales y la construcción de significados en torno a la experiencia lectora, focos de atención de la tercera pregunta de investigación.

Los datos recabados en la encuesta inicial, aplicada a 400 lectores, recibieron un tratamiento estadístico básico consistente en la contabilización de frecuencias para las preguntas cerradas, con codificación preliminar además para las dos preguntas abiertas. Las respuestas a cada ítem fueron relacionándose con categorías de edades y en algunos casos por género. Estas relaciones fueron de índole descriptiva y quedaron consignadas en tablas y gráficos.

Complementando el análisis, los registros de las conversaciones de las dos entrevistas, el diálogo por Whatsapp y la sesión del grupo focal se analizaron a partir de las posibilidades que ofrece la técnica del análisis de contenido.

De acuerdo con Krippendorff (1990, p. 28) el análisis de contenido es "la técnica destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a un contexto". Es una técnica "objetiva, sistemática, cualitativa y cuantitativa que trabaja con materiales representativos, marcada por la exhaustividad y con posibilidades de generalización" (Krippendorff, 1990, p. 32). Los datos recabados en los diversos instrumentos y los contextos en donde surgieron los datos fueron el universo a estudiar para encontrar pautas objetivas sobre los contenidos buscados. Con base en la presencia o ausencia de esas pautas o de una característica específica, así como en su frecuencia de aparición, se asociaron y se codificaron materiales y categorías representativas, para su sistematización o generalización relativa. Para tal efecto se realizó previamente un Cuadro organizador general que orientó el análisis subsecuente.

Se eligió utilizar la herramienta Atlas.ti como apoyo para el análisis de contenido, pues nos permitió almacenar y organizar las cantidades de información discursiva que tanto encuestas como entrevistas y grupo focal nos arrojaron. El software Atlas.ti agilizó considerablemente las tareas de manejo de la información indispensables para proceder al análisis textual: segmentación de textos, señalización, etiquetado, síntesis, vista de conjunto, organización de comentarios y anotaciones, búsqueda y recuperación de información.

La llamada Unidad hermenéutica fue conformada por los documentos primarios o "datos brutos" que surgieron de la transcripción de las conversaciones provenientes de las entrevistas y la actividad del grupo focal. Las transcripciones se realizaron con el programa F4, que genera archivos en RTF (rich text format) y que tuvieron formato de texto en su mayoría; aunque también hubo imágenes, archivos de sonido y de video.

Después de la estructuración formal del material empírico con criterio temático, se organizó el contenido a través de codificación semi abierta, según el modelo de Chávez Rodríguez (2015). En paralelo, se realizó un proceso de estructuración tipificante, que nos permitió identificar y delimitar con claridad los rasgos de interés teórico. Se elaboró entonces un sistema de códigos que fungieron como dimensiones de diferenciación teórica en el momento de la codificación y análisis. A este procedimiento se le conoce como procedimiento top-down (Mayring, 2000) pues consiste en la generación de códigos teóricos previamente a la revisión del material empírico, a la luz de las preguntas de investigación y de los intereses directrices de la misma. Estos códigos top-down surgen de categorías conceptuales abstractas derivadas directamente del marco teórico.



En el caso de este estudio, las categorías top-down inicialmente planteadas fueron 113, y se tomaron principalmente de las teorías de la lectura referidas en el marco teórico que delimitan ciertas categorías específicas, como los tipos de lectores: dependientes-independientes (Ray Bazán, 2011), críticos-acríticos (Cassany, 2006), expertos-inexpertos (Martos y Campos, 2012); las microhabilidades (localizar, discriminar, leer entre líneas, inferir, etcétera) (Cassany et al., 2003); los niveles de lectura (decodificación, comprensión, retención, análisis, crítica, creación) (Cassany et al., 2003); o las dimensiones de la lectura (literal, inferencial y crítica) (Cassany, 2012).

Aunque se tomaron los conceptos anteriores como categoría básica de análisis, fue a partir de la obtención de los datos y en un proceso iterativo de codificación en el sistema Atlas.ti, que se fueron definiendo cada vez con mayor precisión los indicadores y unidades de análisis o núcleos de significado verdaderamente valiosos.

Este proceso inicial de codificación consistió en seleccionar y etiquetar las citas o "quotations" como fragmentos significativos de los documentos, asociados a las categorías previstas. A partir de las primeras codificaciones, fue posible hacer una enumeración y recuento de datos, una clasificación por campos y una categorización preliminar de los elementos significativos.

Se realizó entonces un procedimiento *bottom-up* (Mayring, 2000), consistente en la creación inductiva de nuevos códigos a partir del material empírico. Estos códigos emergentes, o también llamados códigos *in vivo* se fueron generando directamente a partir de la revisión de los documentos primarios. Se trató de categorías con contenido empírico sustancial para la investigación, o bien de códigos técnicos o de ayuda.

Una vez avanzada la generación de categorías o códigos top-down y bottom-up, fue importante describir y definir cada código, acotarlo con respecto a otros códigos para evitar superposiciones o dispersiones. Se procedió entonces a revisar asociaciones entre códigos, resarcir omisiones, renombrar o fusionar códigos o crear nuevos. Se establecieron códigos raíz y códigos subordinados, que se organizaron por familias.

De esta manera 2127 citas codificadas de 43 documentos primarios se agruparon inicialmente en un libro de 113 códigos y se organizaron por 20 familias de códigos superiores. Finalmente, se descartaron tanto códigos como familias, quedando un total de 97 códigos y 18 familias.

El Atlas.ti resultó una herramienta útil para realizar análisis de frecuencias, resultados por variabes y sus combinaciones, así como la representación gráfica de árboles de códigos y familias que iluminaran el análisis. Especialmente las aportaciones de Sussane Frieze (2011) y de Chávez Rodríguez (2015) a los procedimientos de codificación semiabierta, fueron útiles para este proceso.

Así, a partir de las primeras interpretaciones se fueron realizando anotaciones o comentarios paralelos, en la búsqueda de explicaciones de las relaciones encontradas, a manera de hipótesis y hallazgos preliminares. De esta manera, el proceso de análisis implicó un continuo ir y venir entre fases, a medida que se fue complementando la información y se fueron clarificando categorías de análisis y conceptos. Esta forma de pensar el análisis, en donde se combinan categorías preestablecidas con categorías emergentes, se encuadra plenamente en los planteamientos de la Teoría anclada, en donde la indagación se vuelve un proceso dinámico de maduración de ideas (Raymond, 2005, s/p).

## **Confiabilidad y validez**

Evidentemente, no basta con una buena planeación, una abundante recopilación de datos o una detallada codificación para la investigación. Casi con tanto peso es también el cuidado de la confiabilidad o validez del estudio: reflejar que tiene una solidez metodológica y ética, que tiene credibilidad, transferibilidad, fiabilidad y confirmabilidad (Erlandson et al., 1993).

Con el fin de aportar dichos valores a la investigación, relacionados con los de verdad, aplicabilidad, consistencia y neutralidad, se eligió utilizar la triangulación y el diario reflexivo.

La triangulación es un procedimiento orientado a documentar y contrastar información según diferentes puntos de vista. Se puede hablar de distintos tipos de triangulación según el foco de contraste: técnicas, agentes, tiempos, métodos o técnicas de análisis de datos. Denzin (1998), clasifica la triangulación en cuatro categorías, según datos, es decir la confrontación de diferentes fuentes de datos en un estudio; según teorías, referida al uso de distintas teorías e hipótesis rivales en una misma investigación; según metodología, que tiene que ver con el uso de diferentes métodos en un mismo estudio y la triangulación de investigadores, que se refiere a la participación de investigadores de diversas disciplinas, perspectivas y experiencias en una misma investigación.

En este estudio se buscó asegurar la credibilidad de los hallazgos mediante triangulación de fuentes y de metodología, pues se basó el uso de dos perspectivas metodológicas (cuantitativa y cualitativa), mediante fuentes múltiples de los datos (la

experiencia de diversos lectores), el uso de tres instrumentos de obtención de datos (encuestas, entrevistas y grupo focal), aplicados en distinto nivel de profundidad y a lo largo de un cierto periodo de tiempo.

De esta manera, se buscó que cada pieza de información en el estudio no fuera única, sino que quedara ampliada por otras fuentes y diferentes puntos de vista (Erlandson, 1993, pp. 138).

Igualmente, con el fin de apoyar la credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad de nuestro estudio, se realizó continuamente el diario reflexivo que ofreciera información sobre la organización, avances y motivación de las decisiones metodológicas tomadas. Al hacer un registro cuidadoso de las sorpresas, perplejidades, curiosidades, sensaciones, pensamientos en torno a cada acción, fueron surgiendo las pautas para afinar las siguientes etapas. El mismo diario fue mostrándonos claves o intuiciones que llegaron a transformarse en rutas para analizar los datos y concluir en algún momento como hallazgos de la indagación.

Con todo ello se pretendió asegurar la confiabilidad del estudio, que de acuerdo a Erlandson et al., "a diferencia de la investigación tradicional, que cree en una sola realidad objetiva, la investigación naturalista toma su fuerza del separadas realidades que han sido construidas por diferentes individuos" (1993, p. 152). Esto supone dar voz a distintos participantes y hacer una relación explícita entre las fuentes y las técnicas, de tal manera que se entre en un diálogo que en su momento abonará a la autenticidad de la investigación.

Desde el paradigma de la investigación cualitativa, predominante en este estudio, es preciso considerar cada acción como parte de un proceso abierto y continuo, sensible

a los cambios, las apelaciones y renovaciones que van presentándose. "El investigador establece una asociación con las partes interesadas en el estudio, una asociación que requiere un intercambio libre y honesta de las construcciones por separado de todos participantes y, a cambio ofrece una oportunidad para el crecimiento y fortalecimiento" (Erlandson, 1993, p. 160).

Durante todo el proceso fue posible mantener abierta la posibilidad de comunicación y contacto con los participantes, con el fin de verificar los datos y confirmar el análisis. Se cuidó que la aplicación de instrumentos de una misma naturaleza, se hiciera en condiciones similares de tiempo y contexto para todos los participantes.

Finalmente, como un foco orientador que iba iluminando el proceso, fue preciso no perder de vista consideraciones éticas que salvaguardaran a los participantes, sus prácticas y opiniones. "Proceder con sensibilidad e integridad" (Erlandson, 1993, p.156), con honestidad y cuidado por los demás es la consigna que rigió las acciones de este estudio.

## **Capítulo 4. Resultados y discusión**

### **El punto de partida**

La investigación en México sobre procesos lectores en soportes digitales se ha realizado predominantemente entre niños y jóvenes de contextos escolares, desde la perspectiva del aprendizaje y sobre la lectura informativa, desde paradigmas cognoscitivistas. Esta investigación, en cambio, abordó el análisis de la lectura entre adultos que leen por placer, en dispositivos electrónicos móviles, fuera de contextos institucionales y sobre textos predominantemente literarios, desde el paradigma sociocultural aplicado a la literacidad.

El punto de partida es el supuesto de que ante la introducción cada vez mayor de las tecnologías de información y comunicación en la sociedad, no sólo los soportes y las vías de acceso a los textos se han transformado, sino que se han transformado las prácticas lectoras, las estrategias, las habilidades implicadas, los procesos, la interpretación y significación que los lectores de hoy ponen en juego durante su experiencia de lectura por placer.

El objetivo general del presente estudio fue identificar, describir y valorar los usos, procesos y prácticas de lectura que realizan lectores adultos cuando leen por placer en dispositivos electrónicos móviles, así como las representaciones que confluyen en dicha experiencia de lectura.

Los objetivos particulares fueron:

1. Explorar los usos y preferencias que los lectores adultos manifiestan sobre la experiencia de lectura en dispositivos electrónicos móviles.
2. Identificar las habilidades que emplean y desarrollan los lectores adultos cuando realizan lectura en dispositivos electrónicos móviles, así como los niveles y dimensiones de lectura que alcanzan en sus procesos y prácticas de lectura por placer.
3. Describir las representaciones y significados que los lectores adultos crean sobre la lectura, sobre el texto y sobre sí mismos (identidad lectora), a partir de la experiencia de lectura por placer en dispositivos electrónicos móviles.

En este capítulo se presentan los resultados encontrados, organizados de acuerdo con la metodología mixta secuencial planteada como metodología, en dos grandes apartados: El primero expone los datos surgidos del análisis cuantitativo exploratorio que constituyó la primera etapa de la recolección de datos en campo y el siguiente apartado muestra los resultados del estudio cualitativo, segunda etapa de la investigación, conformada por un estudio de casos colectivo.

### **Resultados del análisis cuantitativo**

La primera parte del estudio tuvo como propósito primordial obtener información sobre el primero de los objetivos particulares de la investigación: Explorar los usos y preferencias que los lectores adultos manifiestan sobre la experiencia de lectura en dispositivos electrónicos móviles. Sin embargo, junto a este objetivo, una de las

funciones de la encuesta era también identificar a aquellos lectores que por su perfil podrían participar en la siguiente etapa de la investigación. Por tal motivo, la edad, el tipo de lector y las razones para leer fueron informaciones recabadas en esta parte del estudio. Los resultados de estos aspectos se exponen en los siguientes apartados, así como algunos otros rasgos dignos de atención.

***Edad y género de la muestra inicial.*** La recolección de información se realizó a través de una encuesta aplicada a 400 lectores elegidos al azar, de los cuales 290 fueron mujeres y 110 hombres. La distribución por grupos de edad se muestra en la Tabla 2.



Tabla 2  
*Frecuencia de mujeres y hombres por grupo de edad*

<i>Grupos de edad</i>	<i>Mujeres</i>	<i>Hombres</i>	<i>Total</i>
Menos de 18	96	2	98
De 18 a 24	58	21	79
De 25 a 54	85	48	133
55 y más	51	39	90
Total	290	110	400

***Tipo de lector.*** Se clasificó a los 400 encuestados por el tipo de lector que consideran a sí mismos, con base en nueve rasgos que combinan las categorías sobre perfiles lectores propuestas por la Encuesta Nacional de Lectura (Conaculta, 2012), por Ray Bazan (2011) y por Martos y Campos (2012).

Tres de las categorías utilizadas dan cuenta de la frecuencia lectora (habitual, ocasional, incidental), otras tres reflejan el propósito lector o motivación lectora (independiente, funcional y por obligación) y tres más se relacionan con la metodología lectora (experto, estratégico, de iniciación).

Las clasificaciones de lector habitual, independiente y experimentado, son las características del lector que resultaron significativas para la selección de la muestra para la siguiente etapa de la investigación, ya que corresponden a los rasgos de un lector con amplia trayectoria de lectura, con método eficaz y que lee por placer.

Tomando en cuenta los resultados más altos en frecuencias, destacan los que se consideraron a sí mismos como lectores habituales (185) y como lectores independientes (177). De los 400, sólo 70 se calificaron a sí mismos como experimentados o expertos.

Observando sus respuestas por cada grupo de edad, son los menores de 18 quienes registran el mayor número de frecuencias para la categoría de lectores por iniciación y por obligación, lo cual puede considerarse lógico si consideramos que se trata de una edad en que muchos de ellos son estudiantes y que la lectura que realizan está ligada a lo que sus programas curriculares exigen, probablemente dejándoles poco tiempo para la lectura libre y por placer.

Las respuestas de los encuestados con edades entre los 18 a 24 años están distribuidas más equitativamente entre las nueve categorías, destacando que sólo un porcentaje mínimo de este grupo etario se autoseñaló como lector experto. Esto puede entenderse si se toma en cuenta que el calificativo "experto" tiene una connotación de amplia experiencia, alcanzable con los años.

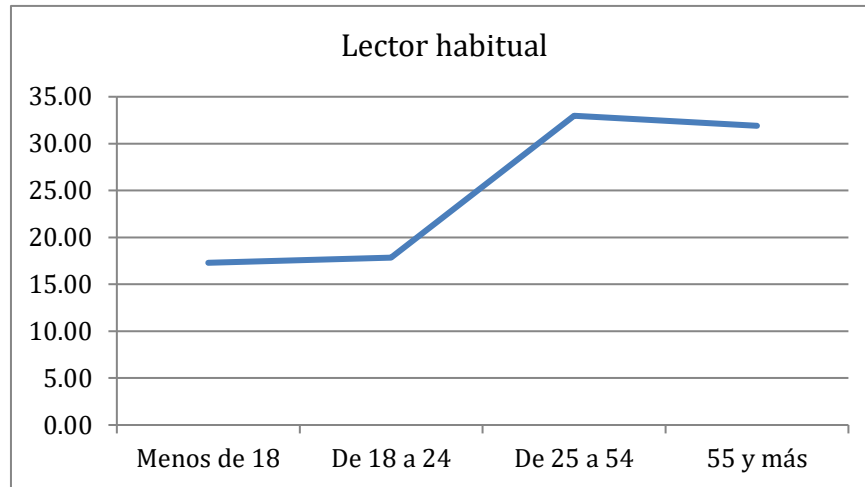
En el grupo de edad de 25 a 54 años, edad tradicionalmente considerada "productiva" o enfocada a ocupaciones profesionales, las dos categorías mayormente señaladas fueron la de lectores estratégicos y funcionales. Los lectores de 55 años y más son los que señalaron en su mayoría considerarse lectores expertos y ninguno por obligación; sin embargo, llama la atención que también aparece una respuesta en ese grupo que se señala como lector de iniciación: Nunca es tarde para empezar.

Cabe decir que en este ítem de la encuesta los participantes podían elegir más de una respuesta, por lo que los totales suman más de 400. La tabla 3 muestra la distribución de las frecuencias anteriormente mencionadas.

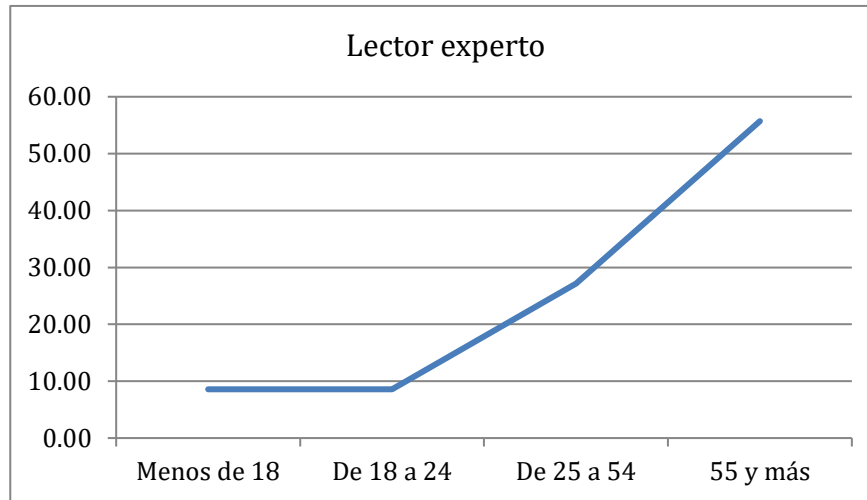
Tabla 3  
*Tipo de lector que se consideran, por grupo de edad*

<i>Tipo de lector</i>	<i>Menor de 18</i>	<i>De 18 a 24</i>	<i>De 25 a 54</i>	<i>55 ó más</i>	<i>Totales</i>
Iniciación	11	3	2	1	17
Por obligación	25	11	6	0	42
Incidental	17	10	13	9	49
Estratégico	15	12	25	5	57
Experto	6	6	19	39	70
Funcional	23	19	42	10	94
Ocasional	36	25	29	14	104
Independiente	40	43	62	32	177
Habitual	32	33	61	59	185

El dato se puede contrastar con los resultados de Encuesta Nacional de Lectura (2012), en la cual se registró que el hábito de la lectura está presente mayoritariamente entre la muestra de 12 a 17 años, que la lectura es una actividad estrictamente escolar y que es una práctica que va perdiéndose con la edad. Mientras tanto, el uso de Internet por parte de la población, así como su frecuencia de uso, va en aumento. Al aislar los rasgos y visualizarlos en relación con la edad, puede verse cómo con los años el autoconcepto como lectores habituales y expertos va en aumento. Este detalle puede observarse de manera gráfica en las figuras 13 y 14.



*Figura 13.* Porcentaje de participantes que se consideran lectores habituales, por grupos de edad.



*Figura 14.* Porcentaje de participantes que se consideran lectores expertos, por grupos de edad.

Al separar las respuestas de este ítem por sexo, llama la atención que hay más mujeres que se califican a sí mismas como lectoras independientes. De manera general, el dato nos remite a los resultados de la Encuesta Nacional de Lectura aplicada en México en 2012, la cual se señala que las mujeres son más lectoras que los hombres. Las tablas 4 y 5 muestran los datos.



Tabla 4

*Tipo de lectores que se consideran los hombres participantes de la muestra*

<i>Hombres</i>	<i>Menos de 18</i>	<i>De 18 a 24</i>	<i>De 25 a 54</i>	<i>55 y más</i>	<i>Totales</i>
Independiente	0	10	18	12	40
Iniciación	0	1	1	1	3
Estratégico	1	0	15	3	19
Experto	0	0	5	20	25
Funcional	1	11	21	7	40
Habitual	0	11	15	25	51
Incidental	1	3	9	3	16
Ocasional	1	6	11	3	21
Por obligación	0	2	1	0	3

Tabla 5

*Tipo de lectoras que se consideran las mujeres participantes de la muestra*

<i>Mujeres</i>	<i>Menos de 18</i>	<i>De 18 a 24</i>	<i>De 25 a 54</i>	<i>55 y más</i>	<i>Totales</i>
Independiente	40	33	44	20	137
Iniciación	11	2	1	0	14
Estratégico	14	12	10	2	38
Experto	6	6	14	19	45
Funcional	22	8	21	3	54
Habitual	32	22	46	34	134
Incidental	16	7	4	6	33
Ocasional	35	19	18	11	83
Por obligación	25	9	5	0	39

***Razones para leer.*** Con el fin de identificar los motivos por los que los participantes leen, se les dieron a elegir entre 12 razones, de entre las cuales podían elegir más de una. Algunas de esas categorías son finalidades relacionadas con lo académico o lo profesional, a las que consideraremos razones instrumentales (leer para estudiar, leer para el trabajo, leer para aprender idiomas y leer para investigar), mientras que las otras remiten mayormente a la lectura por placer (leer por diversión, para ampliar experiencias, leer porque me gusta, leer para informarse, leer por crecimiento, actualización o mejorar el vocabulario).

La mitad de los participantes encuentra al menos tres razones para leer, que son las que menciona como respuesta. De entre los diversos grupos de edades, quienes más leen por razones escolares son los jóvenes menores de 18 años; los de 18 a 24 encuentran en la lectura razones equiparables entre la diversión y lo instrumental. De 25 a 54, el mantenerse al día es una razón importante, pero también mezclan razones de placer e instrumentales. Los mayores de 55 señalan leer por razones de gusto, actualización y crecimiento.

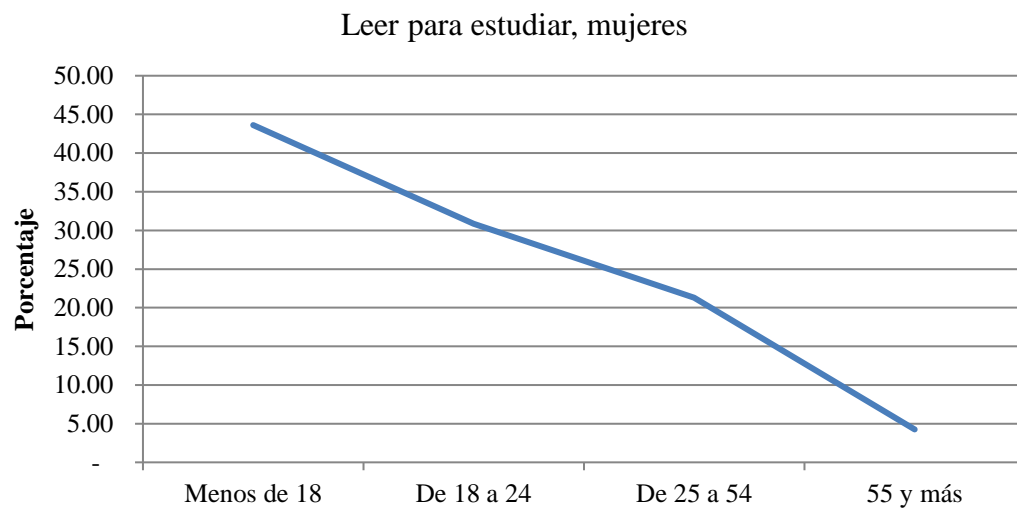
El indicador que va en crecimiento a través de los años es el de leer por diversión y por gusto, por lo que se pudiera interpretar que al transcurrir de los años –y al irse alejando del ámbito escolar-- la lectura refuerza ingredientes de afinidad y placer. La distribución total de frecuencias por cada una de las razones para leer se puede observar en la tabla 6. También en ella se observa que el leer por diversión, por ampliar experiencias y por gusto son las razones mayormente mencionadas tanto en hombres y

mujeres, en los cuatro grupos de edades, de lo que puede deducirse que las razones instrumentales para la lectura no son las principales razones para leer.

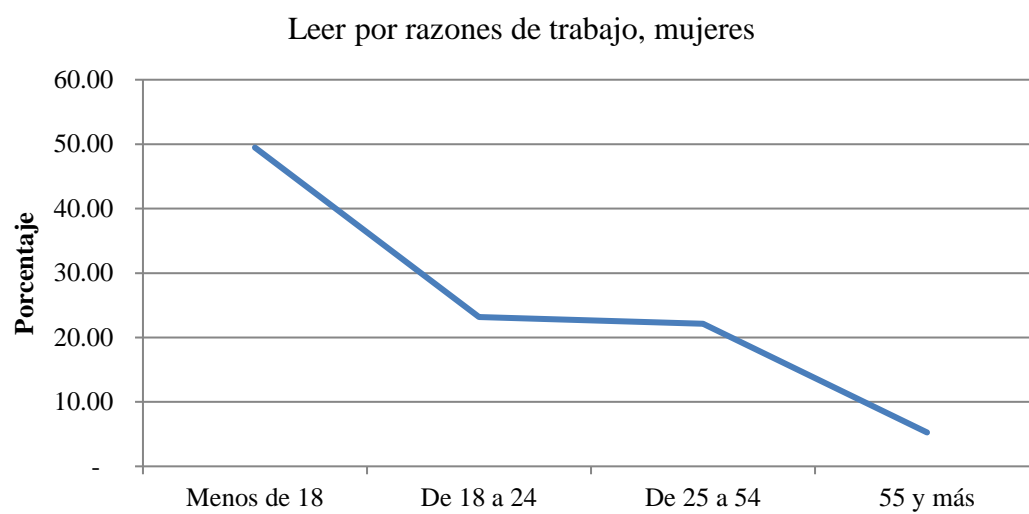
Tabla 6  
*Razones para leer, por grupos de edad*

<i>Razones para leer</i>	<i>Menos de 18</i>	<i>De 18 a 24</i>	<i>De 25 a 54</i>	<i>55 y más</i>	<i>Totales</i>
Diversión	54	49	80	51	234
Ampliar experiencias	25	48	69	33	175
Me gusta	39	30	48	57	174
Para informarme	37	34	58	29	158
Para estudiar	43	35	41	15	134
Trabajo	49	30	34	15	128
Crecimiento	20	19	36	26	101
Actualizarme	2	12	55	30	99
Vocabulario	19	17	14	7	57
Idiomas	0	1	0	1	2
Investigar	1	0	0	0	1
Otros	1	0	0	0	1

Al hacer la distinción por género, encontramos que en las respuestas de mujeres, con la edad la tendencia es a leer por razones menos relacionadas con lo académico y lo profesional. Una posible explicación es que tradicionalmente la principal ocupación de los jóvenes es estudiar y trabajar, y en el caso de las mujeres, posiblemente responda al supuesto de que los ámbitos profesionales de ellas no exigen la lectura como parte de las funciones laborales o bien a que con los años las mujeres tradicionalmente van alejándose del ambiente académico y de las funciones laborales remuneradas. Los datos de donde se podría inferir lo anterior se visualizan en las figuras 15 y 16.



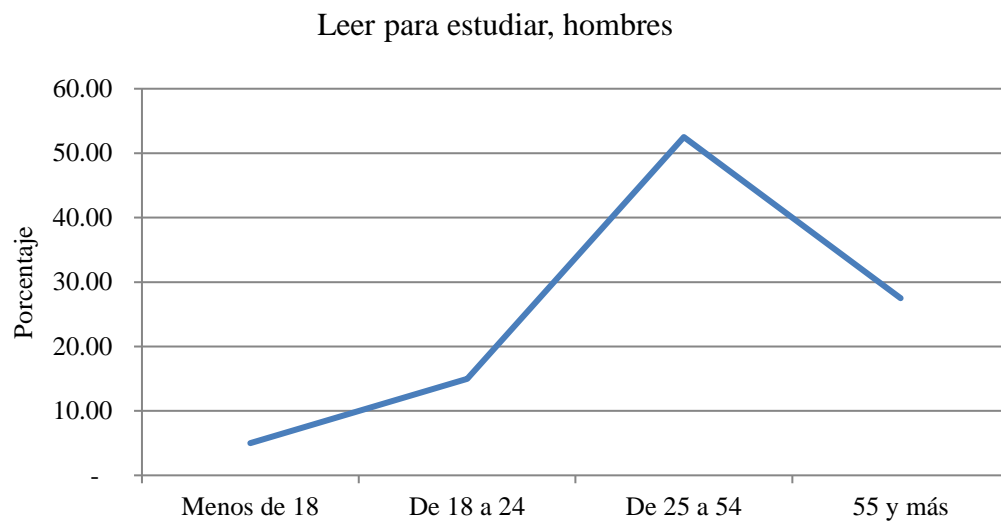
*Figura 15.* Porcentaje de veces que las mujeres expresaron el estudio como razón para leer, por grupos de edades.



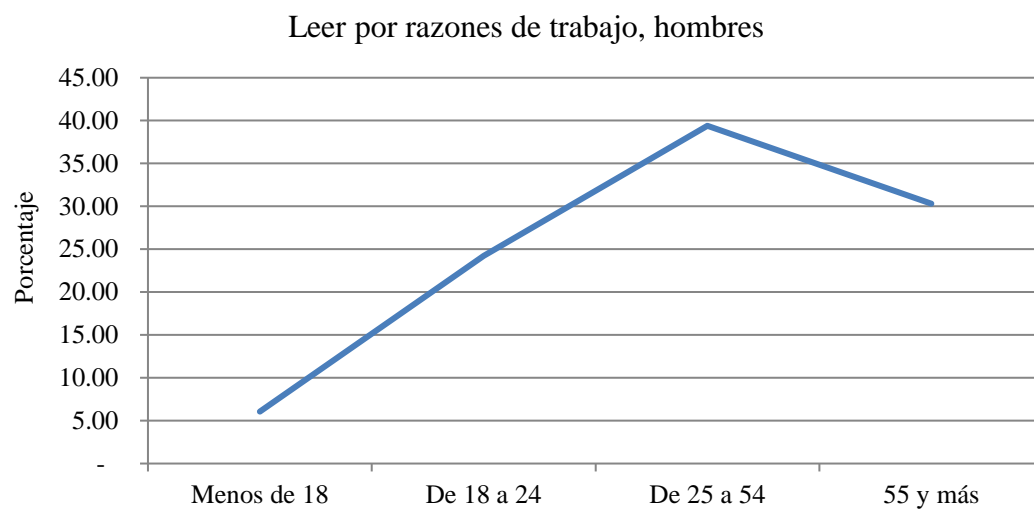
*Figura 16.* Porcentaje de veces que las mujeres expresaron el trabajo como razón para leer, por grupos de edades.



Llama la atención que al visualizar los resultados de los hombres estos mismos rubros las tendencias son opuestas: Las razones de estudio y de trabajo, que en las mujeres tienen un franco descenso con el tiempo, en los hombres de la muestra son un importante factor al pasar de los años y llegar a la edad más productiva profesionalmente (de 25 a 54), en años posteriores desciende nuevamente. Estos datos se reflejan en las figuras 17 y 18.



*Figura 17.* Porcentaje de veces que los hombres expresaron el estudio como razón para leer, por grupos de edades.



*Figura 18.* Porcentaje de veces que los hombres expresaron el trabajo como razón para leer, por grupos de edades.

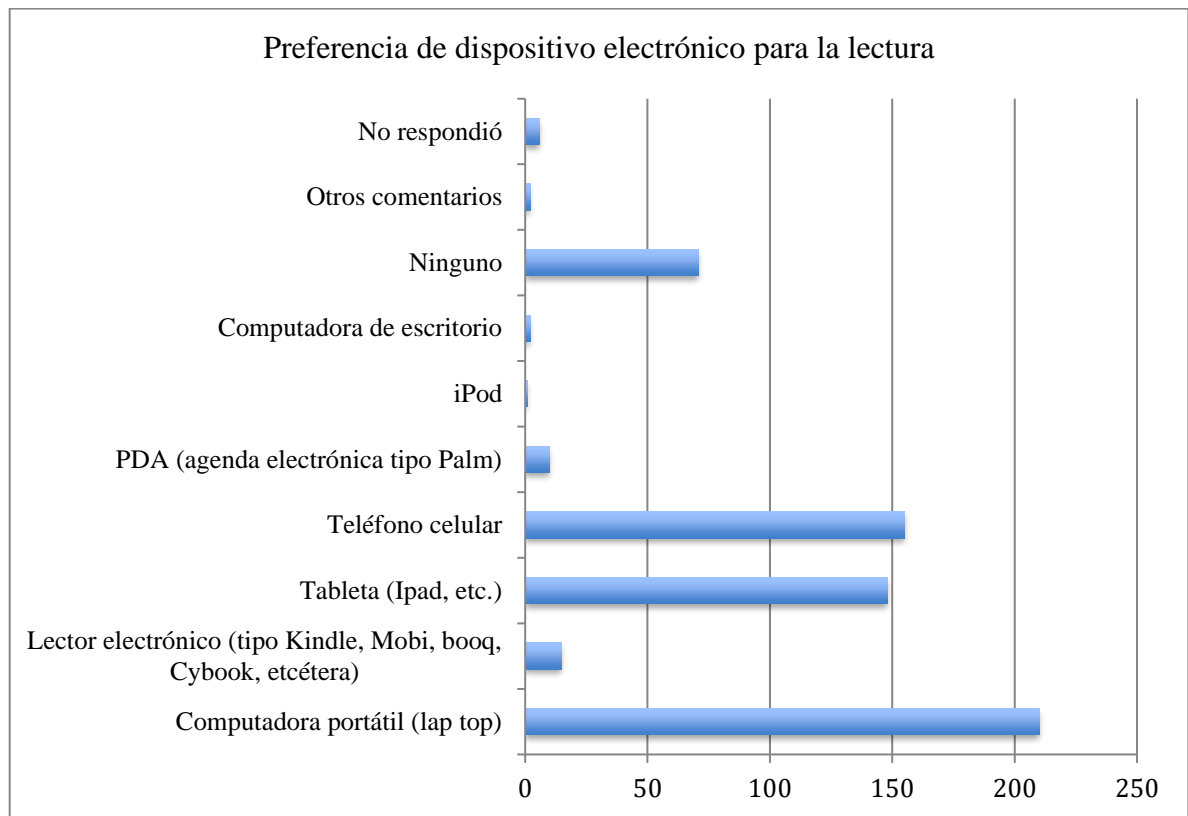
***Preferencias de soporte por géneros textuales.*** La versión impresa de los textos es la que predomina en cuanto a preferencias, en todos los géneros textuales, tanto en hombres como mujeres. Al señalar qué tipo de textos prefieren leer en electrónico, se señalan los textos académico-científicos y textos instructivos como manuales, recetarios o guías, aunque todos ellos en una proporción mucho menor que los impresos. Le siguen los textos de política. Los textos narrativos, poéticos, históricos y religiosos son los que menos se desea leer en electrónico. La tabla 7 muestra el porcentaje de preferencias por género textual en relación con el soporte de lectura.

**Tabla 7**  
*Preferencias de soporte de lectura con relación al género textual*

<i>Soporte</i>	<i>Biografías</i>	<i>Académicos / científicos</i>	<i>Instructivos, recetarios, guías y manuales</i>	<i>Cuentos y relatos</i>	<i>Historia</i>	<i>Novela</i>	<i>Poesía</i>	<i>Política</i>	<i>Religión</i>	<i>Crecimiento personal</i>
Electrónico	28.62	29.26	20.54	11.81	8.82	9.84	10.24	19.22	8.64	8.26
Impreso	40.19	45.74	50.00	65.38	66.67	74.47	57.95	35.93	39.28	45.18
Indistinto	20.58	18.62	21.35	20.88	19.83	12.77	17.79	21.17	22.56	23.69
No leo estos libros	10.61	6.38	8.11	1.92	4.68	2.93	14.02	23.68	29.53	22.87
Total	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00

Tomando en cuenta que los textos académicos y textos instructivos son usualmente leídos como parte de las prácticas escolares y profesionales y no por placer, podemos ver cómo los lectores optan por el texto electrónico por necesidad. Cuando se trata de lectura por gusto los lectores tienden a elegir el libro impreso. Así pues, el dispositivo electrónico en su generalidad está todavía lejos de asociarse con la lectura por placer.

***Preferencia de dispositivo electrónico para la lectura.*** Con respecto a los dispositivos electrónicos que utilizan para la lectura, se propusieron como opciones la computadora de escritorio, la computadora portátil, el lector electrónico, la tableta, el teléfono celular, las PDA y los iPod. Los resultados generales muestran que el dispositivo preferido para la lectura en electrónico es la computadora portátil, seguido del teléfono celular y muy de cerca por la tableta. La figura 19 representa gráficamente estas preferencias.



*Figura 19.* Preferencias de dispositivo electrónico para la lectura por frecuencia.

Observando los resultados por grupos de edades, los jóvenes menores de 18 son los únicos que utilizan el iPod para leer. En orden de frecuencia para este mismo rango de edad, aunque mucho menos preferido, están la computadora de escritorio, el teléfono celular, la tableta, la computadora portátil y el lector electrónico (tipo Kindle). El uso de la computadora de escritorio para leer en este grupo de edad, puede explicarse al asociar el dato con las menciones anteriores de estos jóvenes, relativas a las razones para leer por motivos escolares.

Por su parte, los jóvenes entre 18 y 24 utilizan como dispositivos de lectura el teléfono celular, la computadora portátil, los PDA y los lectores electrónicos. La tableta se señala en último sitio de las preferencias y ni la computadora de escritorio ni el iPod se mencionan como dispositivos preferidos para ser utilizados.

Los lectores entre 25 y 54 años prefieren leer en PDA, en lectores electrónicos y computadoras portátiles, antes que en tabletas y celulares. Ninguno menciona la computadora de escritorio para leer; lo cual puede explicarse si se recuerda que con la edad los lectores se van alejando de la lectura por fines escolares o académicos. Este grupo de edad es el que con sus preferencias de dispositivo se fue perfilando como el más propicio para la selección de participantes para subsiguientes etapas de investigación.

Los mayores de 55 años para leer en electrónico utilizan la computadora de escritorio o ningún dispositivo. Los que señalan algunos hablan de la tableta, la computadora portátil y el lector electrónico, para dejar en último sitio el PDA o el



celular. Varios de ellos contestaron "ninguno" o no respondieron a la pregunta, seguramente por saberse excluidos de esta práctica.

Llama la atención que la computadora de escritorio sólo sea mencionada como fuente de lectura entre los menores de 18 y los mayores de 55, rasgo que tiene sentido al relacionarlo con el dato de que los menores de 18 años se acercan a la lectura por razones de estudio o de investigación, y que para los mayores de 55 la computadora de escritorio es el dispositivo con el que más familiarizados están. Los gráficos muestran cómo hay dispositivos utilizados generacionalmente, por ejemplo el PDA pareciera ser poco conocido por los más jóvenes, mientras que el iPod es desconocido como fuente de lectura para los de mayor edad. El teléfono celular tampoco es en ningún caso fuente de lectura para los mayores de 55, quienes han asimilado el uso de celulares como medios de comunicación y no de otras funciones como la lectura.

En resumen, el auge de los dispositivos electrónicos móviles como medios para la lectura en electrónico se vislumbra entre la generación que va de los 25 a los 54 años. Una importante cantidad de entrevistados mayores de 55 no respondieron a la pregunta, lo que hace pensar en su desconocimiento de algunos de los dispositivos, mientras que todos los jóvenes menores de 18 años respondieron a este cuestionamiento. Las diferencias por sexo no son relevantes. Los datos concretos sobre la distribución de porcentajes de respuesta a esta pregunta se muestran en la tabla 8.

Tabla 8

*Preferencias de dispositivos electrónicos para la lectura, por grupos de edades y porcentajes*

<i>Grupos de edades</i>	<i>Computadora portátil (lap top)</i>	<i>Lector electrónico (tipo Kindle, Mobi, boox, Cybook, etcétera)</i>	<i>Tableta (Ipad, etc.)</i>	<i>Teléfono celular</i>	<i>PDA (agenda electrónica tipo Palm)</i>	<i>iPod</i>	<i>Computadora de escritorio</i>	<i>Ninguno</i>	<i>Otros comentarios</i>	<i>No respondió</i>
Menos de 18	22.86	20.00	29.73	38.06	10.00	100.00	50.00	15.49	-	-
De 18 a 24	23.33	20.00	14.86	27.74	20.00	-	-	14.08	50.00	33.33
De 25 a 44	35.71	46.67	33.78	27.74	60.00	-	-	25.35	-	33.33
55 y más	18.10	13.33	21.62	6.45	10.00	-	50.00	45.07	50.00	33.33
Total	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00

***Tiempo de utilización del dispositivo electrónico para la lectura.*** Con respecto al tiempo en que llevan utilizando algún dispositivo electrónico para la lectura, la tendencia muestra que los jóvenes menores de 18 tienen menos de un año familiarizándose con ellos, mientras que entre los de 18 a 24 ya tienen entre uno y 4 años leyendo en electrónico.

En el grupo de 25 a 54 hay una mayoría que tiene ya una larga trayectoria de lectura electrónica, pues señala más de 10 años leyendo en algún dispositivo, o entre 5 y 10 años. Este grupo se fue ubicando como el más significativo para la siguiente etapa de la investigación. El grupo de 55 años en adelante es el que más veces menciona no haber utilizado nunca un dispositivo electrónico para leer. La síntesis de estos datos se visualiza en la tabla 9.

Tabla 9

*Tiempo de usar dispositivos electrónicos para la lectura, por grupos de edades, por frecuencias*

<i>Grupos de edades</i>	<i>Hace más de 10 años</i>	<i>Entre 10 y 5 años</i>	<i>Entre 4 y 1 año</i>	<i>Menos de un año</i>	<i>Nunca</i>
Menos de 18	0	4	46	28	20
De 18 a 24	0	10	45	8	16
De 25 a 54	6	26	52	16	33
55 y más	3	12	29	5	41
Total	9	52	172	57	110

Al relacionar la preferencia de dispositivo electrónico con el tiempo que llevan de usarlo, nos centramos únicamente en los dispositivos electrónicos que interesaban en esta investigación, es decir el lector electrónico, el celular y tableta, con lo que pudimos observar que es en el rango de edad de 18 a 24 años que el lector electrónico (tipo Kindle) se registra como utilizado entre 1 y 4 años, seguido de la tableta y posteriormente el celular. Sin embargo, con un antecedente mayor a los 5 años este grupo de edad no registra el uso de ninguno de los tres dispositivos móviles en los que se centra la investigación.

En el grupo de 25 a 54 años, al igual que en el anterior, el uso de dispositivos móviles (lector electrónico, tableta y celular) se ubica entre 4 años y uno. Aunque la proporción es menor, en este grupo de edades sí hay algunos que registran tener entre 5 y 10 años leyendo en dichos dispositivos y son ya muy pocos quienes los registran como usuales hace más de 10 años. Este grupo resultó por tanto el más adecuado para profundizar en el proceso lector en dispositivos móviles.

***Ventajas de leer en electrónico.*** Para indagar acerca de los aspectos positivos que los lectores encuentran en la lectura en electrónico se utilizó una pregunta abierta, que posteriormente se codificó por campos semánticos a través de un procedimiento de valoración binaria. Las categorías semánticas en que se agruparon las ventajas de leer en dispositivos electrónicos fueron:

1. Ecología (ahorro de papel)
2. Hipertextualidad (facilidad de ampliar la información)
3. Practicidad (tener muchas funciones en un mismo artefacto)

4. Economía (obtener textos gratuitos o más económicos que en versión impresa)
5. Accesibilidad (disponibilidad de acceso más inmediato al texto)
6. Portabilidad (llevarlo consigo ocupando menor espacio y menor peso)
7. Diversidad (tener acceso a una variedad textual)
8. Comodidad (facilidad de uso)
9. Visibilidad (adaptabilidad de la pantalla a las necesidades del usuario)
10. Velocidad (ahorro de tiempo para localización de texto y de su manipulación)
11. Flexibilidad (manejo de ediciones, idiomas y versiones)
12. Ninguna ventaja

Los resultados generales de esta pregunta fueron los siguientes: los encuestados menores de 18 años encuentran como principal ventaja la velocidad; los jóvenes de 18 a 25, encuentran como mayores beneficios aspectos como la ecología, la hipertextualidad, la economía y la practicidad. Son los participantes de 25 a 54 los que mayormente valoran la accesibilidad, la portabilidad, la flexibilidad, la comodidad, la diversidad y la comodidad de uso. Los mayores de 55, tanto hombres como mujeres, tienden a señalar que no encuentran ninguna ventaja de la lectura en electrónico por encima de la lectura impresa o se abstienen de contestar la pregunta.

En términos globales, las ventajas mayormente señaladas por todos los grupos de edades son las que se refieren a la posibilidad que ofrecen los textos electrónicos de ser manipulados (traducidos, editados, reutilizados), seguidas de la ventaja de la diversidad de textos que se pueden encontrar y relacionar al utilizar soportes electrónicos. La tabla 10 muestra el concentrado de esta información.

Tabla 10

*Ventajas de los dispositivos electrónicos para la lectura, por grupos de edades, expresados en porcentajes*

<i>Grupos de edades</i>	<i>Ecología</i>	<i>Hipertextualidad</i>	<i>Practicidad</i>	<i>Economía</i>	<i>Accesibilidad</i>	<i>Portabilidad</i>	<i>Diversidad</i>	<i>Comodidad</i>	<i>Visibilidad</i>	<i>Velocidad</i>	<i>Flexibilidad</i>	<i>Ninguna ventaja</i>	<i>Respuesta negativa</i>	<i>Sin respuesta</i>
Menos de 18	4.8	36.8	36.2	37.8	23.8	26.4	6.6	23.0	21.0	42.8	20.0	7.1	-	4.7
De 18 a 24	32.5	26.3	21.9	16.2	17.4	17.6	23.3	26.9	36.8	17.1	-	14.2	16.6	11.9
De 25 a 54	25.5	31.5	29.6	35.1	38.1	39.7	53.3	34.6	26.3	22.8	60.0	28.5	33.3	30.9
Más de 55	6.9	5.2	12.0	10.8	20.6	16.1	16.6	15.3	15.7	17.1	20.0	50.0	50.0	52.3
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Con respecto a la distinción por género, la tendencia en las mujeres en general es valorar las cualidades de portabilidad y practicidad. Son las mujeres jóvenes quienes con su opinión hacen destacar estas dos características. Las mujeres de mayor edad además valoran los factores ecológicos, la accesibilidad y la economía. La flexibilidad, entendida como manejo de ediciones, versiones e idiomas, es un rasgo que las mujeres en general no valoran demasiado. La tabla 11 ilustra estos datos.



Tabla 11

*Ventajas que encuentran las mujeres en los dispositivos electrónicos para la lectura, por grupos de edades, expresados en frecuencias*

<i>Mujeres, por grupos de edades</i>	<i>Ecología</i>	<i>Hipertextualidad</i>	<i>Practicidad</i>	<i>Economía</i>	<i>Accesibilidad</i>	<i>Portabilidad</i>	<i>Diversidad</i>	<i>Comodidad</i>	<i>Visibilidad</i>	<i>Velocidad</i>	<i>Flexibilidad</i>	<i>Ninguna ventaja</i>	<i>Respuesta negativa</i>	<i>Sin respuesta</i>
Menos de 18	14	7	32	14	15	36	2	6	8	14	1	1	0	2
De 18 a 24	12	5	13	6	5	19	5	4	10	4	0	2	1	4
De 25 a 54	9	4	12	8	13	36	12	5	6	3	1	3	2	9
Más de 55	1	0	7	3	7	13	4	1	3	3	1	3	0	14
Total	36	16	64	31	40	104	23	16	27	24	3	9	3	29

La tendencia en los hombres en cuanto a las ventajas de leer en electrónico se centra en la portabilidad, la practicidad y la accesibilidad. La frecuencia de respuestas que reflejan las ventajas de la lectura en electrónico tiene un ascenso en el grupo de hombres de 25 a 54 años en todos los rubros. Solo los hombres mayores de 55 años llegan a señalar que no encuentran ninguna ventaja, situación que en las mujeres no sucedió, pues hubo mujeres de todos los grupos de edades que no señaló aspectos positivos en la lectura digital. La tabla 12 ilustra estos datos.

Tabla 12

*Ventajas que encuentran los hombres en los dispositivos electrónicos para la lectura, por grupos de edades, expresados en frecuencias*

<i>Hombres, por grupos de edades</i>	<i>Ecología</i>	<i>Hipertextualidad</i>	<i>Practicidad</i>	<i>Economía</i>	<i>Accesibilidad</i>	<i>Portabilidad</i>	<i>Diversidad</i>	<i>Comodidad</i>	<i>Visibilidad</i>	<i>Velocidad</i>	<i>Flexibilidad</i>	<i>Ninguna ventaja</i>	<i>Respuesta negativa</i>	<i>Sin respuesta</i>
Menos de 18	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
De 18 a 24	2	0	7	0	6	5	2	3	4	2	0	0	0	1
De 25 a 54	2	2	5	5	1	8	4	4	4	5	2	0	0	4
Más de 55	2	1	4	1	6	9	1	3	3	3	0	5	3	8
Total	7	3	27	6	23	32	7	10	11	11	2	5	3	13

***Desventajas de leer en electrónico.*** Para indagar acerca de los aspectos negativos que los lectores encuentran en la lectura en electrónico también se utilizó una pregunta abierta, que posteriormente se codificó por campos semánticos a través de un procedimiento de valoración binaria. Las categorías semánticas en que se agruparon las respuestas fueron:

1. Factores relacionados con el lector mismo
2. Factores relacionados con el dispositivo
3. Factores relacionados con el documento electrónico
4. Factores relacionados con el acto de lectura
5. Factores relacionados con los significados
6. Otros factores

En los relacionados con el lector se agruparon las respuestas que mencionan desventajas como: dolor de cabeza, mareo, cansancio o incomodidad tanto física (especialmente de la vista) como psicológica.

En los factores relacionados con el dispositivo se agruparon respuestas sobre la dificultad de acceso a Internet, las incomodidades de la luz, brillo, tamaño, iluminación o reflejos de la pantalla, el desconocimiento o dependencia de la tecnología, cuestiones relacionadas con el suministro de energía (batería, cargador o toma de electricidad) o bien relacionadas con el costo, la falla, la pérdida, el robo y la limitación de movilidad.

Con respecto a las desventajas relacionadas con el documento electrónico en sí, agrupamos respuestas como el tamaño de la letra, el formato, el desplazamiento y manipulación del texto, no referentes a contenido del documento.

En el grupo de desventajas relacionadas con el acto de lectura se aducen razones como la discontinuidad en la lectura, la pérdida de tiempo o de atención debido a los distractores y la dificultad para anotar o subrayar.

En la categoría de desventajas relacionadas con los significados, se clasificaron aquellas respuestas que hacen alusión a aquellas sensaciones que sólo se pueden experimentar en el papel, como la experiencia sensorial (aroma, contacto físico, peso, volumen, visualización), a la necesidad de conservación y posesión del libro como objeto, a la incapacidad de marcar el libro como territorio propio, a la costumbre, el sentido o esencia de la lectura tradicional y a la dificultad de visualizar el avance en la lectura a través de las páginas.

El número más elevado de respuestas se concentra en las desventajas de leer en electrónico relacionadas con el lector mismo y con el dispositivo, no en las que se refieren al documento ni al acto de lectura. Sin embargo, otro número importante de respuestas se relaciona con los factores relacionados con significados, excepto en los menores de 18 años, quienes mencionaron en el mismo nivel las desventajas del documento, del acto de la lectura y de la significación. La tabla 13 muestra la distribución de frecuencias de desventajas por grupos de edad.

Tabla 13

*Agrupación de desventajas de la lectura en electrónico por referentes y por grupos de edad*

<i>Grupos de edad</i>	<i>Del lector</i>	<i>Del dispositivo</i>	<i>Del documento electrónico</i>	<i>Del acto de lectura</i>	<i>De los significados</i>	<i>Otras respuestas</i>
Menos de 18	70	42	9	14	13	3
De 18 a 24	49	36	8	9	31	6
De 25 a 54	63	64	6	20	41	20
Más de 55	40	33	2	9	23	20
Total	222	175	25	52	108	49

Al distinguir por edades, el grupo de menores de 18 años es el que tiende menos a referirse al campo de la significación como carencias y es el que más tiende a señalar las desventajas del documento electrónico en sí mismo, más que en el artefacto. Los que están entre los 25 y los 54 años son quienes tienen más respuestas con respecto a desventajas, tanto de un tipo como de otro. Tanto los de 25 a 54 años como los mayores de 55 diversifican notablemente sus respuestas hacia otras categorías no consideradas dentro de las anteriores. Sólo en las respuestas de los mayores de 55 años vemos una tendencia a no mencionar desventajas con respecto al documento electrónico en sí mismo, lo cual se explica por la escasa experiencia que tienen en la manipulación textual, situación que no les permite dar un juicio sobre el mismo.

***Síntesis de los resultados cuantitativos.*** Los resultados de la primera etapa de la investigación, dedicada a la recolección de datos a través de encuestas aplicadas a 400 lectores arrojaron dos tipos de información importante para este estudio.

El primer tipo referido a la selección de la muestra de participantes para la siguiente etapa, que debía ser constituida por lectores habituales, independientes y expertos, atendiendo a su frecuencia lectora, su motivación y a su metodología lectora. Estos tres factores, en relación con las razones para leer, la preferencia de soporte y de dispositivo, así como la preferencia de géneros textuales para la lectura en electrónico, permitió la identificación de los 26 participantes para el estudio de casos subsecuente.

El segundo tipo de información que reflejaron los resultados del estudio cuantitativo es referido a los usos y preferencias de lectores con respecto a la lectura en

electrónico, útil para responder a la primera pregunta subordinada de investigación y base para la construcción de categorías de la etapa cualitativa:

*Con respecto al tipo de lector.* Los jóvenes menores de 18 años obtienen su experiencia lectora general mediados por el ambiente escolar, que tiene una connotación de obligatoriedad y que persigue fines académicos. Ninguno de ellos se considera lector experto. Los adultos entre 25 y 54 años de edad practican mayormente una lectura de corte funcional y estratégica, lo cual significa que sus ocupaciones les conducen a resolver primeramente las necesidades profesionales o académicas que les apremian.

Con la edad, los lectores se van transformando en lectores habituales y expertos. Las mujeres tienden a considerarse mayormente con este perfil, lo que confirma los resultados sobre frecuencia lectora señalados por la Encuesta Nacional de Lectura. Los hombres agregan a su autoconcepto lector como rasgos significativos la funcionalidad y la estrategia.

En términos generales, un buen número de participantes se consideraron a sí mismos como lectores habituales y como lectores independientes, lo que contradice el veredicto de la encuesta nacional referida. Esto puede explicarse porque el universo de participantes en este estudio se sitúa dentro de un círculo social reducido y una localidad urbana definida.

*Con respecto a las razones para leer.* Se consideran razones instrumentales de la lectura aquellas que la utilizan como vía o recurso para conseguir algo específico o cumplir con un fin predeterminado. Son razones instrumentales el leer para estudiar, leer



para el trabajo, leer para aprender idiomas o leer para investigar. Otras razones para la lectura son menos específicas y comprenden aquellas motivaciones amplias como leer por distracción, por entretenimiento y diversión, para ampliar experiencias de vida, leer por cumplir un gusto, leer para informarse o actualizarse, leer por crecimiento, ampliar el bagaje cultural o mejorar el dominio de la palabra. Todas estas razones para leer remiten mayormente a la lectura por placer.

Los jóvenes menores de 18 años leen mayormente por razones instrumentales, los adultos entre 18 y 54 mezclan en su práctica lectora razones tanto de tipo instrumental como de placer. Son los mayores de 55 años quienes se centran mucho más en las motivaciones no instrumentales. Esto nos permite ver cómo las razones para leer van cambiando a través de los años, y que la motivación a la lectura por placer va poco a poco en aumento, conforme los individuos se van alejando de la experiencia escolar. Al relacionar los resultados sobre los tipos de lectores anteriormente mencionados, puede afirmarse que la lectura por placer está asociada a las prácticas de los lectores habituales e independientes.

Con respecto a la distribución por género, los resultados arrojan que los jóvenes menores de 18 años y los hombres de entre 25 y 54 años están abocados a la lectura instrumental, referida al campo escolar o profesional, más que a la de placer, mientras que las mujeres al transcurrir de los años van dejando las razones instrumentales de lectura para transitar hacia formas de lectura por placer.

*Sobre las preferencias de soporte.* El dispositivo electrónico en términos generales, está todavía lejos de asociarse con la lectura por placer. Sí lo utilizan, pero

mucho más por necesidad que por gusto. Los participantes de la investigación prefieren el libro impreso para realizar lectura de géneros narrativos, poéticos, históricos y religiosos, mientras que están abiertos a leer textos académico-científicos y textos instructivos en formato digital.

Considerando que los textos académicos e instructivos son usualmente leídos como parte de las prácticas profesionales y escolares, puede observarse entonces que para realizar lectura por placer, se sigue prefiriendo el texto impreso. Sin embargo, muchos de ellos sí utilizan dispositivos electrónicos para la lectura, de entre los cuales el preferido es la computadora portátil, seguido del teléfono celular y muy de cerca por la tableta. El libro electrónico (tipo Kindle) no aparece aún como preferencia generalizada.

*Sobre las preferencias de dispositivo electrónico para la lectura.* Los participantes de la muestra que sí señalaron tener experiencia lectora el dispositivo electrónico móvil fueron los que corresponden al grupo de edad entre 25 y 54 años, eligiendo como preferente el lector electrónico y la computadora portátil. Los mayores de 55 años no reportan como preferente ninguno de los dispositivos electrónicos.

La computadora de escritorio fue mencionada como fuente de lectura entre los menores de 18 y los mayores de 55, lo cual tiene sentido si se considera que las razones primordiales de los jóvenes lectores son la lectura de estudio o de investigación, mientras que los mayores de 55 tienen como principal referente de los documentos electrónicos la computadora de escritorio. El iPod y el teléfono celular son una fuente de lectura mayoritariamente para las generaciones de jóvenes, mientras que los mayores de 55 no visualizan este artefacto como posibilidad de lectura. En resumen, el auge de los

dispositivos electrónicos móviles como medios para la lectura en electrónico se vislumbra entre la generación que va de los 25 a los 54 años.

*Sobre la experiencia de lectura en dispositivos electrónicos.* Es la generación que se ubica entre los 25 y los 54 años de edad la que refiere mayor trayectoria de lectura digital. Algunos de ellos señalan más de 10 años leyendo en algún tipo de dispositivo electrónico y varios más entre 5 y 10 años. Los jóvenes menores de 18 mencionan cerca de un año familiarizándose con la lectura digital y los que están entre los 18 y 24 refieren entre uno y 4 años. Entre los mayores de 55 hay varios que no los han utilizado nunca. La información que estos datos nos dan es relevante en un primer momento para confirmar que el grupo de edad entre 25 y 54 años es el reúne el perfil propicio para profundizar en la segunda etapa de investigación, una vez confirmado como lector que se considera habitual, independiente y experto. Por otra parte, a pesar de que los primeros dispositivos electrónicos salieron al mercado en México desde el 2005 y en el mundo desde el 2000, sigue siendo para el lector común (que en nuestro país ningún lector es común) un soporte alejado de su vida cotidiana.

*Ventajas de leer en electrónico.* A pesar de que la lectura digital no es aún una práctica generalizada, la mayoría de los lectores de todas las edades y de diversas preferencias, son capaces de reconocer las ventajas que este tipo de lectura tiene. En términos globales, las ventajas mayormente señaladas por todos los grupos de edades son las que se refieren a la posibilidad que ofrecen los textos electrónicos de ser manipulados (traducidos, adaptados, editados, reutilizados), seguidas de la ventaja de la

diversidad de textos que se pueden encontrar y relacionar por medio del soporte electrónico (hipertextualidad, diversidad).

Algo que llama la atención es que una alta proporción de mayores de 55 años se abstienen de contestar la pregunta o señalan que no hay ventajas. Este dato se puede interpretar como que los adultos mayores de 55 años no son el "mercado" para la editoriales electrónicas, sin embargo, este mismo dato pone en evidencia que hasta la fecha ha sido un segmento no atendido, al que valdría la pena considerar desde el diseño de dispositivos electrónicos y desde el diseño editorial, así como en el campo de la difusión comercial, tomando en consideración que son quienes tienen mayor tiempo para leer, mayor gusto por la lectura por placer y probablemente capacidad adquisitiva.

Las tendencias de las mujeres encuestadas coinciden en que es la portabilidad la característica más valorada del dispositivo electrónico para la lectura, seguida de la practicidad. Los hombres, por su parte, valoran también la portabilidad y la practicidad, agregando con sus valoraciones la accesibilidad.

*Sobre las desventajas de leer en electrónico.* Las desventajas de leer en electrónico señaladas están relacionadas con el lector mismo y con el dispositivo, no tanto en el documento ni en el acto de lectura. Sin embargo, también es un factor que juega en contra del dispositivo electrónico lo relacionado con la significación del libro como objeto, es decir, las sensaciones que sólo se pueden experimentar en papel: el aroma, el contacto físico, el peso, la visualización, la posesión, la conservación, la marca personal, la visualización del avance, el préstamo y dedicatoria del libro como objeto.

Esta significatividad del libro impreso pareciera ser una de las resistencias más fuertes de las generaciones no tan jóvenes para transitar a la lectura digital. Sin embargo, en las nuevas generaciones no lo consideran tan importante. Probablemente su referente sensorial y representacional del libro impreso no es tan fuerte como para las anteriores generaciones. Se trata de la generación *net* (Prensky, 2001) cuyos referentes sensoriales y significativos son desde que nacieron los dispositivos tecnológicos.

### **Resultados del análisis cualitativo**

***Primera pregunta subordinada.*** La pregunta de investigación general es: ¿Cuáles son los usos, los procesos y las prácticas de lectura y las representaciones de significado que confluyen en el proceso lector de adultos que realizan lectura por placer en dispositivos electrónicos móviles?

Para poder responder a ella se subdividió en tres preguntas subordinadas, la primera de las cuales es: ¿Cómo usan los lectores adultos los dispositivos electrónicos móviles cuando realizan lectura por placer? ¿En qué contextos? ¿Cómo los integran en su vida lectora cotidiana? ¿Cómo los combinan con la lectura en otros soportes? ¿Cuáles son las dificultades con que se enfrentan, así como las ventajas que detectan como lectores de textos por placer en dispositivos electrónicos móviles?

Las respuestas dadas a cada una de ellas surgieron del material recabado de las dos series de entrevistas y del grupo focal, que interactuó de manera virtual en dos modalidades: a través de un grupo de Whatsapp durante 10 días y en una sesión presencial al final de estos 10 días. En las siguientes secciones, junto a los resultados y reflexiones por categorías, se intercalan citas textuales de las palabras de los

participantes. Los nombres que se refieren en cada una de las citas transcritas son nombres codificados.

*Usos.* Los lectores participantes en la parte final de la segunda etapa de la investigación fueron seleccionados por la conjunción de tres rasgos en su perfil lector: ser lectores habituales, lectores independientes y lectores de trayectoria. A estas tres características se les sumó su experiencia en dispositivos electrónicos móviles en lectura libre o por placer, que algunos tienen en mayor medida que otros.

A través de los diversos instrumentos se pudo constatar que este tipo de lectores leen diariamente algún tipo de texto en electrónico. La medición de su lectura resulta difícil de determinar, debido a dos factores: La dificultad de medir la cantidad de texto que se lee en un dispositivo electrónico y la variabilidad del ritmo lector, dependiendo de una serie de factores diversos. Como señala una de las participantes sobre la cantidad de lectura que realiza:

Es variable, por ejemplo este fin de semana terminé un libro de 600 páginas. Lo empecé el viernes en la tarde y lo terminé el lunes. Si tengo tiempo y el libro es interesante le dedicó muchísimo tiempo. Pero otras veces no tengo tanto tiempo. A veces también depende del estado de ánimo. (Rox)

*Preferencias de género textual.* Con respecto a las preferencias de géneros textuales para leer en electrónico, destaca el gusto por la narrativa: cuentos, relatos, pero especialmente novelas de todos los temas y épocas. También suelen leer en electrónico periódicos y las notas periodísticas de internet: "Me gusta usar el iPad para noticias porque es muy práctico el acceso a todo este tipo de información, así sólo seleccionas notas de tu interés, lees y continuas con otras", dice Mili.

Otros tipos de texto que acostumbran leer son los informativos, referidos a alguno de sus campos de interés personal. Sobre las revistas, una de ellas hace notar que el lector electrónico, cuando es blanco y negro, no permite apreciar la calidad de las fotografías y los gráficos, por lo que no resulta ser la mejor opción. Lo mismo sucede con libros de arte o de viajes, cuando se trata de dispositivos blanco y negro.

Como ya se reflejó los resultados de la encuesta a los 400 lectores, el texto poético es de los géneros menos leídos, no sólo en electrónico sino en cualquier soporte. La poesía no es un género popular en nuestro contexto, pero además hay supuestos que impiden su difusión incluso en este tipo de lectores de trayectoria. Uno de ellos es que

para saborear la poesía creo que son importantes los sentidos, el mirar el poema completo, el sentir el papel rozar tus dedos, el oler el papel. El abrazar el libro. Creo que la poesía es una conexión con el alma, con el yo interno y no me parece lindo leerla en electrónico, porque se hace como intangible. (Lisa)

Pareciera que existe una impresión de despersonalización de los textos cuando se leen en soporte electrónico. Solo uno de los 10 participantes en la segunda ronda de entrevistas señaló que en electrónico suele leer poesía, pues encuentra como ventaja la brevedad de la mayoría de los textos poéticos, cualidad que le parece facilitar la lectura en texto electrónico.

*Preferencias de soporte.* Todos los participantes coinciden en que aún cuando son lectores en dispositivos electrónicos, alternan la lectura en soporte impreso. ¿Cómo eligen qué soporte utilizarán para cada ocasión? De entrada, se distinguen entre los lectores entrevistados a los que toman como primera opción el libro impreso y sólo en caso de no tener acceso a él, ya sea por factores económicos o por dificultades para conseguirlo, optan por la versión electrónica.

Las siguientes citas explican la posición: "Trato de hacerlo lo menos posible (comprar libros electrónicos). Creo en el libro como objeto, aún no me convence el dispositivo para leer habitualmente" (David). "Los libros electrónicos los dejaría para excepciones como, no se pudo conseguir o cuando se va a viajar" (Lucía).

Así, no sólo la disponibilidad del libro define la elección: En mucho depende de las características del libro, de la finalidad de la lectura y del entorno de lectura. Las respuestas son diversas. Recurren en primera instancia al libro impreso cuando:

- Es una edición especial, de colección, con ilustraciones o gráficos finos.
- Se trata de una lectura especialmente significativa, porque se las han recomendado o les evoca algún recuerdo.
- Quieren analizar detenidamente o estudiar un texto.
- Leen buscando el sentido o significado más profundo de la lectura. "Prefiero el libro de papel cuando quiero saborear detenidamente. Cuando el destinatario es el corazón. Cuando disfruto leyendo lento y pausado", expresa Lisa.
- Se desea ir más allá del mero contenido y disfrutar de la experiencia sensorial o sensible que propicia el libro como objeto. "Me gusta el contacto con el libro." (Sara).
- Se está en casa, en un entorno tranquilo y acogedor. Gloria dice sobre el libro impreso: "Me da la sensación de calor de hogar"
- Van a la playa, o a un lugar tranquilo, a un ambiente relajado y placentero.
- Leen en lugares abiertos, donde traer consigo el dispositivo electrónico pudiera considerarse un riesgo.

La experiencia sensorial es decisiva entre los lectores adultos de trayectoria. El referente psicológico sobre el libro impreso está cargado de significados, como más



tarde se analizará. "Los libros por placer son de papel", dice Sara. "Me gustan más los libros en físico, desde que rompes el celofán, olerlos y ponerles mi nombre. Es algo que realmente disfruto. Los pongo a hacer fila y los acomodo en cierto lugar", explica Rox.

Finalmente hay también una decisiva razón para recurrir al libro impreso: cuando el dispositivo se ha quedado sin batería y hay que esperar la recarga.

Este mismo grupo de lectores elige leer en electrónico cuando:

- Se trata de un texto muy extenso y voluminoso.
- Requieren buscar definiciones.
- No están seguros de que les guste el libro y prefieren conocerlo primero: "Si un libro electrónico me ha gustado, lo compro en físico en cuanto tengo oportunidad, para guardarlo" (Ale).

Pero también existe la postura inversa: Primero leen el libro impreso, generalmente recomendado por alguien o conseguido en la biblioteca, "y si verdaderamente vale la pena entonces los encuentro en electrónico y los guardo en mi celular", dice Harry.

Hay otro tipo de lectores que tiene como estrategia cotidiana buscar primero la versión digital del texto que quiere leer:

En cuanto tengo un libro por leer, lo primero que hago es revisar que el título se encuentre disponible en iBooks y si es el caso, lo compro y comienzo mi lectura. Esto es el 70% de las ocasiones, entre 2 y 3 libros al mes. (Gloria)

Gabriela explica su estrategia de lectura en electrónico:

Me despierto y me enchufo y bobeo por aquí y por allá y me encuentro o me encuentran esas cosas que disfruto, esos temas, esos medios. Hoy día mucha de mi lectura de placer (salvo novelas) es así, de encuentros, más que de búsquedas.

Para sintetizar la experiencia que para algunos representa la lectura por placer en electrónico, la frase de Lisa: "¿Que si leo por placer en dispositivos electrónicos? Sí, adoro hacerlo. Para mí es el premio del día."

*Preferencias de dispositivo.* Entre este grupo de 26 lectores participantes en la segunda etapa de este estudio, los dispositivos más utilizados son las tabletas (iPad, iPad Air), los lectores electrónicos (Nuevo Kindle, Kindle Paperwhite, el Nook y el Enos), el teléfono celular (iPhone, LG). Las computadoras portátiles son también una opción mencionada por algunos.

Todos los participantes tienen más de un dispositivo electrónico. El uso de programas que convierten de un formato a otro les permite alternar entre ellos según los requerimientos del texto o sus preferencias personales. Por ejemplo, una de las lectoras explica que tiene cuatro dispositivos y que lee en todos ellos:

Tengo un Nook (comprado en Barnes & Noble, el dispositivo electrónico de esta librería), y dos Kindles (uno comprado hace tres años que no traía luz, y otro hace unos meses que ya tiene luz). También tengo un iPad. En casa leemos en electrónico varios: hijos, marido y yo (...) El Kindle me gusta porque si quiero un libro que venden en Amazon inmediatamente lo compro y se descarga, y también porque puedo leer en cualquier lugar. El Kindle que tiene luz me gusta porque puedo leer en las noches sin molestar a mi esposo. (Ale)

Cada uno tiene sus ventajas, señalan los lectores. La ligereza es un factor importante y el poder leer en cualquier posición. La pantalla iluminada hace más fácil la lectura, incluso en lugares con poca luz o en la habitación a oscuras. Por otro lado, los dispositivos de tinta digital funcionan óptimamente en lugares con mucha luz, como los exteriores, pues la pantalla no crea reflejos incómodos a la vista.

Los contextos idóneos para leer en electrónico son:

- La cama, pues el sistema de iluminación del dispositivo no molesta a los acompañantes.
- Los viajes, cuando quieren llevar más de un libro pero con poco peso.
- Los aviones y autobuses, durante los traslados nocturnos.
- Las salas de espera de bancos, consultorios y demás oficinas.
- Las esperas en el auto estacionado o durante los embotellamientos.
- El gimnasio, mientras hacen ejercicio "en la caminadora y la elíptica".

"También puedo leer en el carro, puedo leer en cualquier espacio aunque haya gente. Leo en el iPhone con música", afirma Elena en entrevista. De esta manera, puede observarse cómo los dispositivos electrónicos para la lectura se van integrando a la vida cotidiana. "Desde que lo compré no he dejado de usarlo, lo utilizo de manera continua. Aun cuando compro un libro en papel, utilizo la versión electrónica simultáneamente por comodidad, ya que siempre lo traigo en la bolsa conmigo." (Mili)

El dispositivo electrónico no es un accesorio añadido a la vida cotidiana, sino que llega a ser parte de los objetos personales con los que uno enfrenta el día a día. Gloria lo expresa: "Con el acelere del ir y venir a mil lugares en un día, y como en el dispositivo incluyo temas o situaciones laborales, me resulta más práctico, además de que tengo mas cuidado en llevarlo conmigo todo el tiempo." (Gloria)

La versatilidad y adaptabilidad de los lectores participantes en la muestra es de llamar la atención. No sólo combinan dispositivos, sino que alternan constantemente entre soportes, aprovechando lo mejor de cada uno de ellos. De esta manera, su identidad de lectores no se circunscribe a un solo perfil. Lectores múltiples, saben tomar lo mejor de los dos mundos: "El gusto por traer un libro en la mano es fascinante, no me

deja de gustar pero traerlos en un aparato también es muy bueno. Ambos van de la mano, no dejaría ninguno", afirma María. "Ahora leo tres en digital y dos en impreso, leo mucho en digital (...) y siempre traigo el de papel, pero te voy a decir la verdad: siempre cargo los dos." (Diana)

Otras expresiones que apoyan esta simultaneidad de soportes en la lectura cotidiana pueden verse en las siguientes citas de lectores:

Compré la versión en papel también y leí simultáneamente, papel y electrónico, y comparaba una edición con otra, las traducciones... creo que esta es otra forma en la que se ha modificado mi forma de leer, supongo, no lo había pensado. Comparo capítulos y a veces me queda más claro en un libro que en otro, o simplemente veo como cambia el significado de los textos dependiendo de las traducciones. Esto es algo nuevo que me ha permitido la Kindle. Lo hice con *Madame Bovary* y con *Orgullo y prejuicio*, que son libros que quise tener físicamente y compré en papel en español, pero que cargo en electrónico en inglés. (Mili)

Como leo mucho en la calle, prefiero traer un libro a traer un dispositivo que es más probable me lo roben. (...) Pero lo que hago es que leo el libro en físico y después me voy a la computadora a buscar información complementaria. (Gabriela)

Me gusta mucho, disfruto de las ventajas, a veces extraño cuando leía textos impresos; pero al mismo tiempo le he dado un valor especial a los libros impresos. Al principio me negaba a leer en electrónico, pensaba que el olor y la textura de un libro eran parte de leer; el día de hoy, leo electrónico como algo cotidiano y tomar un libro impreso es día festivo y disfruto ambos. (María)

*El tránsito a la lectura digital.* ¿Desde cuándo comenzaron estos lectores a leer en dispositivos electrónicos? Las respuestas varían. Los que han incursionado más recientemente en este soporte tienen cerca de tres meses, mientras que el que mayor experiencia tiene en la lectura electrónica lleva alrededor de 10 años. En sus palabras:

Empecé a leer en dispositivos desde que se puede leer en ellos. Por placer e interés empecé en el 92 cuando me detectan hepatitis C y empecé a buscar literatura y bajar libros. Fácil debo tener 10 años leyendo en dispositivos. (Carlos)

El tránsito de un soporte a otro podría ser toda una historia. Baste aquí sintetizar que la influencia de alguien más es decisiva (o les regalaron un dispositivo, o les pasaron un libro, o vieron leer en electrónico a alguien cercano), y que en muchos casos es el interés por leer un libro específico de difícil acceso lo que genera el primer movimiento: "La primera vez que leí fue porque no encontré el libro en físico. Empecé a leer hace dos años, estaba muy renuente, porque me gusta mucho tomar el libro. Pero cuando empecé, me encantó." (María)

Llama la atención cómo algunos lectores refieren haber tenido su dispositivo electrónico guardado por un largo tiempo. En algunos de esos casos se los regalaron, por lo que tenerlo disponible no fue una acción de voluntad propia. El dispositivo estuvo ahí sin ser utilizado, hasta que hay un hecho significativo que impulsa a explorar su uso:

Empecé a leer en un dispositivo móvil cuando alguien me pasó un libro gratis. A la hora de tener la opción de un libro gratis, se me hizo perfecto porque gasto mucho en libros. Así me di cuenta que son más baratos en electrónico y puedes conseguir muchos. (Rox)

La noción de artefacto, en el sentido de Cole (citado en Fernández, 2009, p. 26), es útil para entender cómo el dispositivo electrónico para la lectura es más que una herramienta, es un instrumento "cargado de su propia historia", que conjunta materia e idea, y que conlleva en su mismo uso la función social para la que sirve, con lo cual adquiere un significado social y simbólico.

El siguiente caso es ilustrativo:

Primero conocí una playlist que escuchaban todos mis amigos, y dentro de ella se mencionaba la novela de *After*, entonces la busqué en la lap y supe de qué hablaban. Luego cargué la aplicación en mi celular y con esa aplicación descargué muchos más. Simplemente lo descubrí en una página de internet de gente a la que

le gustaba lo mismo que yo, me puse a leerlo y estaba bien chido. (Harry)

El uso del dispositivo electrónico no es un acto neutral, sino muchas veces simbólico, pues implica la entrada a un escenario completo, que conlleva la apropiación de representaciones colectivas o entornos. Como lo dice Säljö (1997, p. 402, citado por Fernández, 2009, p. 30): "implica la apropiación de conceptos del mundo que no están ni en los objetos ni en nuestros cerebros, sino que son cultivados en escenarios."

*Transformaciones en su forma de ser lectores.* La experiencia en dispositivos móviles al inicio se plantea un como reto, que una vez dominado genera satisfacción y donde está implicado un aumento de autoestima que les motiva a seguir tomando retos. Al principio no es fácil, hay una resistencia actitudinal que dificulta el tránsito y que individualmente se debe romper. Para la generación que nos ocupa, todos inmigrantes digitales (Prensky, 2001) que ante la inminencia de ese nuevo mundo digital decidieron abrirse a la revolución del cambio, uno de los escollos a sortear es la natural debilidad en lo tecnológico. Las herramientas para superar esta resistencia son básicamente la valentía y la ejercitación, que por sí mismas van desarrollando paulatinamente la habilidad técnica.

Eli narra: "Sí me daba susto al principio... bueno pero cuando descargué el primer libro dije ¡qué maravilla...! Me sentía cibernética. Le tuve que explorar para aprender a subrayar, a bajarle la intensidad, tuve que buscarle".

La habilidad se incrementa cada día, eso los lleva a nuevos retos, nuevas lecturas y nuevas curiosidades. Comienza una espiral de puertas abiertas, logran más, leen más, ciclo que encuentran atractivo y motivador.

Yo tengo un año con mi Kindle y soy cero tecnológica, yo nomás le pico, se baja el libro y zas, se acabó. Entonces para mí esto de que mandaran los archivos, involucró que tuviera que explorar, ¿y cómo le voy a hacer? y eso me abrió otras cosas, y ahora digo ¡qué padre que ya pueda bajar de otros lados y no pueda estar solamente enfocada a los contenidos que están limitados! (María)

Como todo cambio, cuesta. Implica un movimiento y un paso de estadios anteriores a posteriores, como lo explicaría la teoría constructivista de Vigotsky y la teoría de la flexibilidad cognitiva, sintetizada en el marco teórico de este documento. Los lectores se van adaptando poco a poco: "Creo que me he adaptado bastante bien a este método de lectura y me da el mismo gusto leer aquí que en un libro impreso, lo único diferente es que mi curiosidad por saber y aprender se satisface inmediatamente." (Claudia)

Los primeros días me costó adaptarme pero a la semana me movía como pez en el agua. (...) La sensación que causa en mi corazón y en la mente cuando leo va más allá si es en papel o electrónico se instala en mí, y eso es lo que cuenta. (Cecilia)

Al preguntarles por primera vez sobre los cambios que experimentan en sus procesos lectores al hacerlo en dispositivos electrónicos, hay algunos que consideran que no hay cambios sustanciales: "No creo que se haya modificado por leer en estos dispositivos, solo se me hace que agiliza y facilita el acceso a la información, se vuelve práctico". (Claudia) "No considero que el dispositivo electrónico como tal me haya modificado en esencia mi perfil de lectora. Simplemente se hizo más conveniente o práctico de acuerdo a mi estilo de vida." (Gloria)

Sin embargo, en un segundo momento de reflexión y puesta en práctica consciente, algunos de los testimonios conducen a afirmar que transitar de un soporte a otro no es solo una cuestión de practicidad o de dominio de la habilidad técnica, sino de

un proceso que conlleva cambios en otros aspectos de la práctica lectora. Al profundizar en dichos cambios se detectan algunos importantes:

Por una parte la lectura se multiplica: "Leo más, por tener varias opciones al mismo tiempo en un solo dispositivo" (María). En otros casos se impulsa la simultaneidad de la lectura:

Mi manera de leer ha cambiado, antes leía un libro a la vez pero ahora leo hasta tres a la vez, ahorita estoy terminando *La iliada*, de Homero y no lo he terminado, y el de Alice Munro el de *Demasiada felicidad* que tengo a la mitad y luego uno de Virginia Woolf el de "la habitación", en este momento tengo como varios. (Claudia)

El tiempo dedicado a la lectura se optimiza, es posible encontrarlo en cualquier rincón del día: "Mi lectura se ha incrementado con el uso del dispositivo, me resulta muy útil en mi devenir del día con día en este acelerado estilo de vida que elegí transitar". (Gloria)

La lectura se vuelve hipertextual: "Ahora se que es muy sencillo encontrar libros en muchos lugares y traerlos varias opciones en una ligera tablet. Además se puede acceder a más información del tema siempre y cuando haya internet y eso ya enriquece la lectura". (Eli). Lo leído se puede ubicar en una época, un lugar, se contextualiza lo leído, incluso la práctica de contextualizar se extiende a las ocasiones en que alternan el texto impreso: "Al tener un libro en mis manos, tengo mi iPad por un lado e igual investigo, busco, es decir contextualizo". (Diana)

Los textos se manipulan con más confianza, se rompen tabúes respecto a él: "Ahora investigo más, tomo más referencias, busco, subrayo, en fin, hago procesos que antes no hacía directamente con un libro, por aquel respeto que tenía hacia los libros..."



(María)

Pueden interactuar con el texto y agregar sus ideas: "Desde que conocí cómo puedo sacarle provecho al iPad para leer me parece más útil porque puedo agregar notas y se quedan guardadas, puedo manipular el texto". (Carmen)

El abanico de opciones se abre, tienen a su alcance muchos títulos más: "Mi lectura se ha ampliado por que ahora no tengo barreras en encontrar el libro que busco gracias a la tecnología encuentro otros idiomas y hasta libros descontinuados" (Cecy). Aunque es preciso aprender a manejar tal sobreabundancia de textos, ante el riesgo de que se trivialicen: "Tengo más opciones de lectura por la facilidad de obtenerlos, pero soy más selectiva; puedo decidir si leerlos o no antes de comprar con más información disponible del libro en sí." (María)

No sólo se multiplican las opciones de la lectura en su plano instrumental, sino también las ocasiones de lectura por placer: "Esta modalidad me ha abierto puertas y espacios donde puedo hacerlo por el sólo placer de disfrutarlo". (Lisa)

En suma, de lector pasivo pasan a ser lectores activos, a veces imperceptiblemente:

Ahora que reflexiono sobre el tema, me doy cuenta de que he utilizado más de lo que creía las herramientas que me ofrecen los dispositivos electrónicos y creo que sí es posible que esto me haya ayudado a madurar como lector, porque aún en los casos de libros que he leído impresos, me gusta incursionar más en la investigación de la obra. Puedo decir que soy un lector menos pasivo y más involucrado. (Sandra)

La lectura en electrónico como proceso técnico y estratégico se integra al proceso complejo que es la lectura y deja de ser el soporte lo importante: "Me gusta hacer uso de la tecnología, leer un libro de forma diferente. Pero cuando el libro está bien escrito me olvido de que estoy leyendo en electrónico." (Ana).

El libro como objeto físico de valor, inserto en el inconsciente colectivo por siglos, para algunos va transitando con rapidez hacia el libro como objeto virtual con su propio valor:

Para mi es igual ver mi biblioteca digital que mi biblioteca en papel (...) Es un placer abrir mi iPad y tener todos a la vista, aunque no tengo muchos es sólo un estand y es muy bonito verlo lleno igual el librero de mi cama que esta también lleno y los unos y otros hacen mi biblioteca personal. Y los amo locamente.  
(Claudia)

*Ventajas de la lectura en electrónico.* Diversas son las ventajas que encuentran los mismos lectores en el uso de dispositivos electrónicos. Destacan la hipertextualidad, la practicidad, la economía, la accesibilidad, la comodidad, diversidad, libertad, la interacción con el texto y con otros lectores.

1. Hipertextualidad. Para comprender la hipertextualidad, en el sentido que se le está dando en este trabajo, se hace preciso recurrir a la categoría de intertextualidad, proveniente de la teoría literaria. De acuerdo con Zavala (s/f), quien recurre a Bajtín, Kristeva, Genette y otros teóricos, la intertextualidad es el conjunto de relaciones que se establecen entre diversos textos, sea de manera implícita o explícita. Según el origen de dicha relación y la naturaleza de los textos relacionados, se puede hablar de distintos tipos de intertextualidad: Intratextualidad, extratextualidad, interdiscursividad, intermedialidad, metatextualidad, paratextualidad, architextualidad, hipotextualidad o hipertextualidad. Todos estos tipos de intertextualidad son posibles desde el texto impreso, pero para distinguirlas de las relaciones textuales mediadas por la tecnología que se pueden realizar en la lectura en electrónico, se le ha llamado hipertextualidad, aludiendo a la

recurrencia a una red textual mayor que el texto base, capaz de establecer todos los tipos de relaciones anteriormente señaladas, con la facilidad para hacerlo en ese mismo momento y sin tener que acudir a la localización física de textos externos, sino con la posibilidad de hacer crecer el texto base fuera de sus propios límites. La cualidad de la hipertextualidad, así entendida, sí es exclusiva de los dispositivos tecnológicos, y es una de las características mayormente valoradas en la lectura electrónica. Ofrece la facilidad de ir más allá de la información textual y ampliarla tanto como se decida, dirigiendo al lector a diccionarios, buscadores o páginas relacionadas que aclaren las dudas que puedan surgir durante la lectura: decodificar palabras desconocidas, traducirlas, escuchar su pronunciación, consultar títulos o autores a los que hacen referencia, ubicar la geografía y planos de la ciudad, ver fotos del lugar, ubicar periodos históricos, contextos, encontrar datos del autor y su trayectoria, premios que ha tenido la novela, críticas, notas periodísticas relacionadas, entrevistas, etcétera.

La misma característica de la hipertextualidad es también utilizada para enriquecer el acto mismo de la lectura, en tiempo real y hacerla interactiva, situarte en ella.

Diana lo expresa contando su experiencia:

Mi marido dijo ¡a Diana ya la perdimos! porque el mundo se abrió. Puedes investigar hasta donde tú quieras, en mi caso es hasta donde el tiempo me lo permita por mis otras ocupaciones, pero me ha abierto, me ha permitido que si mi libro era de este tamaño, se abrió a 360° grados donde puedo acceder a la información, al contexto, vestuario, a las sonrisas, a muchas otras cosas donde puedo enriquecer más mi lectura.

2. Practicidad. "Práctico" es un adjetivo muy utilizado para referirse al uso del dispositivo electrónico móvil para la lectura, especialmente la tableta. Se trata de

una característica que parece tener al menos dos acepciones. Por un lado se refiere a la posibilidad de tener no sólo una diversidad de textos, sino también muchas funciones en un mismo artefacto, lo cual permite realizar distintos tipos de actividades en el momento necesario: "Puedo leer, oír música mientras leo, llevármelo a casi todos lados junto con mi agenda, fotos, digamos que mi iPad es una herramienta multifuncional." (Cecilia)

Pero también practicidad se refiere a la posibilidad de llevarlo consigo sin que se considere un estorbo: es ligero, ocupa poco espacio, permite retomar la lectura en cualquier momento y combinarla con las actividades cotidianas. "Cuando salgo de viaje puedo traer diez libros, leo, estoy al pendiente de mis hijos, veo correo, checo estados de cuentas entonces, para mí es muy importante este instrumento." (María)

La portabilidad del dispositivo electrónico hace una gran diferencia. Poder llevarlo consigo ocupando menor espacio y menor peso que un libro o varios, es una cualidad que los lectores agradecen.

Hay dos factores de practicidad muy importantes que me han fascinado del kindle. Uno es el hecho de siempre poder llevarlo conmigo en la bolsa, ya no me importan las colas ni los tiempos muertos, saco mi aparatito y leo, así que creo que leo más que antes. (Mili)

Además, el almacenamiento de libros es virtual también, por lo que no se necesita espacio físico para guardarlos "y menos mantenerlos libres de polvo" (Lisa).

Especialmente en el contexto actual donde el espacio es escaso en un gran número de viviendas, la virtualidad de los libros, es decir la ausencia del objeto físico, se vuelve una ventaja: "Me gusta la rapidez para encontrar un texto, me pierdo en mis libreros, sobre todo porque vivo en un departamento y los tengo en doble fila".

(Sara)

3. Economía. La posibilidad de obtener textos gratuitos o más económicos que en versión impresa se vuelve un rasgo valioso. Muchos de los lectores electrónicos ya traen precargados hasta 1500 libros, de distinto género y tema, de manera que al comprar el dispositivo compras también una biblioteca completa. Pero además está siempre la posibilidad de descargar libros gratuitamente, de transferir archivos y convertirlos al código del lector que se posee, o de comprarlos a precios sumamente accesibles. La mayoría de títulos que se pueden comprar en las librerías digitales tienen un precio menor que el impreso en un 20 o 30%. De ese modo, la compra es más económica y más focalizada.

Es más barato que el libro de papel. Algunos libros, los clásicos, son gratis o muy baratos en electrónico, aunque hay que tener mucho cuidado con las ediciones porque hay unas chafísimas, por 99 centavos de dólar bajé Ana Karenina. (Mili)

4. Accesibilidad. La disponibilidad de acceso es otra de las ventajas que los lectores le encuentran al libro electrónico. Casi cualquier libro de casi cualquier autor puede encontrarse ya en versión electrónica y las fuentes de venta son sumamente diversas. Librerías locales e internacionales ofrecen ya casi su mismo surtido editorial en versión electrónica, librerías virtuales de todo el mundo, las tiendas electrónicas, bibliotecas digitales, repositorios institucionales, ofrecen todas ellas extensos fondos bibliográficos a los que se puede tener acceso con un click. Eso sin contar los grandes proyectos como el Miguel de Cervantes, el proyecto Gutenberg o el proyecto Greenstone, todos ellos constituidos por fondos de libros electrónicos disponibles para todo público.

Desde la comodidad de su dispositivo, un lector puede tener acceso al libro que necesite. No hace falta transportarse a la biblioteca o a la librería, en el horario determinado, cruzando las distancias y gastando tiempo: "Me encanta el hecho de poder hacerte del libro que quieras en menos de cinco segundos" (Mili). "Es práctico cuando quiero enterarme de algo y no quiero ir a la biblioteca, lo descargo del dispositivo y listo". (Hilda)

¿Cómo se enteran los lectores de las novedades y recomendaciones? A través de la misma red. Un sinnúmero de blogs y sitios de internet hacen constantemente recomendaciones, reseñan y comentan libros, dan información sobre costos y características.

¿Sabes cómo consigo libros? Tengo blogs de personas que escriben, veo sus recomendaciones, busco de qué se trata un libro, cuánto cuesta y primero lo busco en digital, si está lo compro, si no lo compro impreso en la librería. También diciendo *me gusta* en *face* encuentro sugerencias para leer de personas que leen y sugieren. Antes había páginas gratis que podías descargar pero las han ido cerrando y eso es triste. Así me entero, por internet, como lo haces en El sótano o Gandhi, que te paseas en las librerías hasta encontrar algo, así ahora navegando en internet. (Diana)

Los formatos en que se consiguen los libros también es variada. Los más populares entre el grupo de lectores participantes son el formato ePub, pdf, azw, html y mobi. Cada lector electrónico tiene sus necesidades de formato, pero es común ahora pasar texto de un formato a otro a través de los convertidores apropiados. De esta manera, la accesibilidad de los textos se facilita.

La manera de acceder a los libros es usualmente a través de la compra en el mismo dispositivo, pero también existen sus variantes: Envío de libros por correo electrónico, eBooks que se envían como obsequio, libros que se pueden leer en

varios dispositivos a la vez, suscripciones y tarjetas de regalo. La accesibilidad se potencia:

Este último cumpleaños pedí que me regalaran una tarjeta de iTunes para comprar libros ya que es como cualquier regalo, así con la tarjeta yo mismo puedo escoger lo que me gusta, ¡regálame una tarjeta! así les digo, prefiero la tarjeta y yo compro lo que a mí me gusta. (Claudia)

5. Comodidad. Algunos lectores refieren la comodidad como un rasgo valioso del dispositivo electrónico. Su ligereza, su facilidad de uso, el espacio mínimo que ocupan, la versatilidad para leer en horizontal o en vertical, hacen del lector electrónico una herramienta adaptable a las necesidades del lector. El comentario de Graciela lo ilustra: "En impreso me duele el cuello de agacharlo y odio los libros gordos porque no encuentro cómo acomodarlos, además tengo alergia al polvo de libros viejos, aunque me gustan..." (Graciela)

Un factor de comodidad se relaciona directamente con la visibilidad. Se refieren a la capacidad del dispositivo para adaptarse a las necesidades visuales del lector. La posibilidad de agrandar las letras y cambiar las fuentes a tipos más cómodos, la iluminación nocturna, la pantalla mate y el ajuste de brillo hacen que sea el libro el que se adapta al lector y no la vista del lector la que se tenga que adaptar al libro.

Me gusta que tienen luz, puedo cambiar el fondo. (...) En mi kindle ajusto el tamaño de la fuente a mi necesidad y con un libro debo traer mis lentes y sin ellos no podría hacerlo. Además con mi kindle puedo leer sin luz, sin molestar a nadie y en libros se requiere la luz encendida y adecuada, que además puede molestar a los demás. (Lisa)

Incluso algunos lectores refieren como ventaja la posibilidad de que el dispositivo "lea en voz alta" el texto que aparece en la pantalla, con lo que se hace posible escuchar la página al tiempo que se lee, o mientras se está realizando otra actividad. En síntesis, como lo dijo Carmen: "El libro impreso le exige más al cuerpo que un iPad."

6. La interacción con el texto. Poder manipular el texto, comentar, resaltar en colores, modificar, subrayar, poner marcas y separadores, saber cuánto falta para terminar cada capítulo o cuántas horas de lectura restan según el propio ritmo lector, son acciones que el dispositivo electrónico permite y que representan una forma directa de interactuar con el texto. Esta interacción, posible también en soporte impreso, en la herramienta digital se hace de manera inmediata y sencilla, lo cual genera una relación distinta con el libro, más cercana y de confianza. Mili, una de las entrevistadas, señala: "En un libro impreso se me hace imposible subrayar o marcar, en digital si lo hago" (Mili)

En físico, cuando el libro no es mío, no lo puedo subrayar. Lo que hago es poner un punto y ya después me regreso y hago anotaciones, entonces también cargo un cuaderno para anotar lo que se me ocurre y en el ipad se hace todo en un mismo archivo. (Carmen)

La manipulación que se puede hacer del texto permite procesos de postlectura que finalmente enriquecen la experiencia completa.

El hecho de poder anotar comentarios y después ver todas tus dudas o comentarios juntos (creo que se pueden imprimir aunque hasta ahorita no lo he hecho), me parece fantástico, es parte del cuestionar y de poder seguir tu hilo de pensamiento posterior a la lectura o durante la lectura, así no olvidas aquello que querías investigar o saber más. (Mili)



7. Interacción con otros lectores. Aunque no todos la utilizan, algunos dispositivos electrónicos ofrecen la ocasión de relacionarse con otros lectores. Por ejemplo, se puede ver lo que otras personas han resaltado en el libro que se está leyendo y viceversa, lo que genera cierto tipo de complicidad.

El lector kindle tiene una función que me encanta, y que me define como una metiche de lo peor, y es que puedes ver lo que otras personas han resaltado (...), y me encanta. Me asombra la cantidad de veces que es exactamente lo mismo que he resaltado y con esas personas siento afinidad. Resalto mucho, hago notas. (Mili)

Además, permite al lector entrelazar aplicaciones diversas, que de manera inmediata facilitan el intercambio de frases, de opiniones, de recomendaciones, de críticas o de datos, al ser enviados por *twitter*, por *whatsapp*, subirlos al *facebook*, a los *blogs* y redes sociales especialmente destinados al intercambio de gustos y opiniones literarias.

"Me encanta que (...) si encuentro algo que me gusta lo puedo resaltar, que si lo quiero compartir con otros lectores y comentar sobre el mismo lo puedo hacer con solo tocar la pantalla", afirma Lisa. La dimensión social de la lectura se logra también a través de la pantalla.

8. Diversidad. Muy relacionado con la accesibilidad, está la diversidad de libros que se puede alcanzar. Una vez que se accede al documento, el dispositivo va ampliándose como un abanico enorme de posibilidades textuales de entre las que se puede elegir el libro deseado según la circunstancia, el interés o el estado emocional. En un mismo dispositivo pueden contenerse libros para toda la familia, los libros ya leídos, libros en espera para leerse en el futuro, administrados desde el mismo aparato. Aunado con la característica de portabilidad, el dispositivo electrónico se convierte

en el compañero de viaje ideal para los lectores.

Todo lo encuentro en digital, es muy práctico, me gusta tener en mi dispositivo todos mis libros, me gusta mucho y aquí tengo de niños para Pía, mi hija lee aquí también. Mira, *Las edades del Lulú*, ya viste, Javier Marías que no he leído pero a mí me gusta, pero bueno... aquí tengo 15 de los que compro y aparte otros 8 en pdf. (Gloria)

El acceso a diversas ediciones, versiones e idiomas, habla también de la diversidad potencial del dispositivo electrónico. Lo señala esta lectora: "Descargué un libro en inglés con audio, lo voy leyendo y oigo cómo se pronuncia perfectamente eso me encanta, no lo he intentado en francés". (Cecilia)

Encontrar un mismo título en su versión ilustrada, como aplicación interactiva, en inglés, en ruso, en español, con audio incluido, traducido por distintas personas, con estudios críticos o sin ellos, a costos muy diversos y en formatos disímiles, enriquece las posibilidades de elección y consecuentemente de lectura.

Hace un tiempo les compré a mis hijos unos libros de Edgar Allan Poe llamados iPoe y las letras se mueven, de repente parece que chorrea sangre en la página y se leen con audífonos porque tienen música macabra y efectos de sonido. Fue una experiencia muy agradable para ellos y los leyeron varias veces, aficionándose después a este autor. (Ale)

9. Sensación de libertad. Esta ventaja no fue claramente enunciada por los participantes de la encuesta, se trata probablemente de una ventaja más difícil de enunciar, pero que al conversar toma un realce importante en la experiencia lectora. La oportunidad de tener a la mano una amplia gama de opciones a elegir es un rasgo valioso en la experiencia lectora: "En forma impresa me encajona a leer exclusivamente el libro que traigo conmigo". (Lisa)

Estás leyendo y cuando te cansas de una lectura puedes pasar a otro texto sin tener que pararte a buscarlo. ¡Todo está al alcance de un pequeño golpe en la pantalla! Y eso es realmente agradable. (Arturo)

La sensación de libertad se extiende en algunos casos por el hecho de tener la opción de bajar el texto como muestra y poder preleer el texto en sus primeros capítulos, para a partir de ello decidir si se desea adquirir o no. "En electrónico tengo el mundo en las manos, suele ser gratis, mientras tenga acceso a internet puedo leer sin cargar libros y elegir en ese momento que tengo ganas". (Gabriela)

Es posible de ese modo, confiar en una decisión más informada: "Tengo más opciones de lectura por la facilidad de obtenerlos, pero soy mas selectiva; puedo decidir si leerlos o no antes de comprar, con más información disponible del libro en sí." (María)

El estado anímico juega un importante papel en la elección. Así, dependiendo de la situación o del antojo del momento, el lector busca el texto que se adapte a su necesidad, a su sentimiento, y no al revés. "En sí los libros electrónicos son muy prácticos. Si en algún momento tienes ganas de cambiar de lectura puedes hacerlo. Los llevas a todos lados y depende tu humor lo puedes cambiar fácilmente" (Gloria).

Pero no sólo el libro se puede elegir de entre la gama que ofrece el dispositivo.

También se trata de elegir la manera en que se quiere leer, el propósito de lectura, la forma de hacerlo. El lector puede decidir leer por esparcimiento en este momento, y al siguiente leer para profundizar o para informarse.

Me gusta leer en electrónico cuando lo tomo como relax, esparcimiento, cuando me olvido un poco de mí, o para conocer otras vidas, otras historias, para imaginar,

para descubrir, cuando no es trascendente parar cuando sea, cuando leo entre líneas, cuando la lectura es fluída y versátil. Voy y vengo en las pantallas a mi gusto. (Lisa)

Un ingrediente más se suma a la sensación de libertad. El dispositivo no revela qué es lo que estamos leyendo. La portada no nos descubre ante los demás como lo haría una portada impresa. De este modo se puede leer el texto que uno desee sin que nadie lo perciba, evitando así preguntas incómodas o posibilidad de juicios sobre nuestros gustos. La privacidad aumenta, la sensación de libertad y libre elección crece también. Harry lo expresa del siguiente modo: "Si leo en un celular es más secreto, con el celular no saben qué estoy leyendo, eso me gusta".

Un caso muy revelador sobre la sensación de libertad que se aumenta en el dispositivo electrónico, se vivió a través del ejercicio de lectura colectiva del poema "Blanco" de Octavio Paz. Desde su construcción poética, se trata de un texto de múltiple entrada, un texto enriquecido según la definición de Martos y Campos (2013), un poema poliédrico, que puede leerse de múltiples maneras y en cada lectura aparece una significación distinta. Los efectos visuales que el texto conlleva motivan a esta lectura al azar y exigen que el lector tome decisiones de lectura concretas: por qué línea empezar, con qué trayectoria visual, de qué modo recorrer las páginas y las múltiples ligas que ofrece. Se trata de un ejemplo de ciberpoesía, poesía hipertextual o también llamada holopoesía, poesía tridimensional. La experiencia de los lectores se refleja en los siguientes comentarios:

...Entonces leí primero lo negro y luego lo rojo y luego dije: ¿si lo leo intercalando? Ah es diferente, son dos cosas diferentes... Leí el poema y luego venía la parte que decía cómo lo podías leer y dije: ah pues yo lo leí así. Entonces yo lo empecé a leer como si fuera un museo, empecé y ¡se pueden ver videos! Y

luego hay una parte que es con imágenes y lo están leyendo, dura como media hora y me las eché. Era como diferentes voces y una era de Octavio Paz, entonces dije ¡está bien padre! (...) ¡Cómo me hace pensar! Después de que leí todo eso y vi todos los videos dije: ahora voy a leer a Borges (Cecilia)

Yo no sé por qué, pero empecé a leer por el centro. Me iba haciendo sentido la secuencia de lo que iba leyendo y al terminar lo del centro, luego los dos colores -- ahí sí me fui al de la izquierda-- y ya al final vi que decía lo puedes leer así y así. Entonces empecé a leerlo de todas maneras y estaba muy impresionante. (Gloria)

El orden juega un papel importante en la concepción de la lectura tradicional.

Cuando se trastoca la forma usual: arriba-abajo, izquierda-derecha, principio-final de páginas, el lector pareciera que no tener claro el camino correcto para la lectura, lo cual genera al principio una alta incertidumbre.

Yo lo leí en la lap y en una de las páginas con letras negras y rojas dije: ¿para dónde le doy? Entonces, primero leí todo y luego sólo lo negro, como un juego que puedes leer para acá, para allá, para donde le hagas sale un poema, pero ¿cuál es la verdad? (Grupo Focal)

Aquí vale la pena hacer referencia a una serie de propuestas literarias que van ganando cada vez más espacios: la literatura interactiva, cuya expresión más novedosa es la narrativa hipermedia, en donde los lectores van decidiendo la historia a partir de la toma de decisiones sobre la misma historia.

Al respecto, Kress (2003) ha descrito el cambio de lógica de textos escritos a multimodales como un cambio de la representación lineal del significado hacia la representación simultánea del significado, característica de la imagen. Esto explica cómo entender un texto escrito (sea en papel o pantalla), es muy diferente a la creación de significado a partir de representaciones multimodales de imagen, sonido, texto y movimiento que se encuentran regularmente en espacios digitales.

Conforme se avanza en la experiencia de la lectura aleatoria, que exige elecciones del lector y conforme se va encontrando sentido en esas elecciones que se hacen, los lectores van reconociendo la satisfacción de romper el orden, de no tener que cumplir con el deber ser, sino sólo con lo que cada uno quiere y decide. Diana lo afirma: "Es un poema que se puede leer como te dé la gana. Sin embargo también, te ofrece la posibilidad de leerlo de varias maneras. Es una interacción con el texto, no te puedes sentar a leer nada más." (Diana)

Para concluir este apartado dedicado a las ventajas que los lectores encuentran en la lectura electrónica, sólo resta hacer notar que una característica que no se mencionó en ningún momento entre los 26 lectores adultos participantes de esta etapa cualitativa, fue la del ahorro de papel. Llama la atención porque en la encuesta, fueron exclusivamente los participantes menores de 18 años quienes mencionaron el aspecto ecológico como una ventaja de los dispositivos electrónicos. ¿Será una preocupación generacional? ¿Verdaderamente la opción del dispositivo electrónico se puede considerar ecológica?

*Desventajas de la lectura en electrónico.* Pero no todo es "miel sobre hojuelas". También hay una serie de dificultades o desventajas que le encuentran al dispositivo, incluso los mismos lectores que antes enunciaron sus ventajas. Se exponen algunas de las más mencionadas en la investigación cualitativa.

1. Factores relacionados con el lector mismo. En los relacionados con el lector se registran varios factores que mencionan desventajas fisiológicas como: dolor de cabeza, mareo, cansancio de la vista o incomodidad manual.

No es el lugar ideal para leer para alguien como yo, porque me duele la cabeza muy seguido. Estas dos semanas que leí todos los días me dolió la cabeza, ¡todos los días! Le bajaba la intensidad, leía un rato, descansaba y volvía a leer. (...) Para alguien que le duele la cabeza no es lo mejor. (Eli) Me jode los ojos si leo mucho y la mano si es el celular. (Gabriela)

2. Factores relacionados con el dispositivo. En los factores relacionados con el dispositivo destacan respuestas sobre la dificultad de acceso a las redes en ciertos sitios, las incomodidades de la luz, brillo, iluminación o reflejos de la pantalla, teclado reducido, pantalla pequeña en el caso de los celulares, el desconocimiento de ciertas funciones tecnológicas, cuestiones relacionadas con el suministro de energía (batería, cargador o toma de electricidad) o bien relacionadas con el costo, la capacidad limitada, los formatos, la falla del equipo, la pérdida de archivos o el robo del artefacto. La dificultad de acceso a las redes en ciertos sitios afecta directamente a una de las principales ventajas de la lectura en electrónico: la hipertextualidad, de la que no se puede hacer uso si no se está en conexión. Estos problemas se convierten entonces en una ventaja para el soporte impreso. "En el dispositivo electrónico necesitas la actualización que requiera el formato del libro, internet para descargarlo y que tenga suficiente carga o esté conectado a una fuente de energía. El libro impreso no requiere nada de eso" (Sandra). "Además, en iPad se me han borrado mis notas en cuanto actualizo el dispositivo, y aunque el texto se queda en la nube, mis observaciones no. En el texto escrito permanecen ¡en tanto no lo pierda!" (Gloria)
- Como desventaja adicional, se menciona varias veces que el dispositivo en sí mismo, por su considerable precio y por la situación de inseguridad que se vive en

el país resulta ser una opción limitada a ciertos usos. "Por la inseguridad no puedes sacar el iPad en todos lados." (Diana)

3. Factores relacionados con el documento electrónico. Aunque parecen ser de menor importancia, las desventajas relacionadas con el documento electrónico, tienen relación con las características del archivo mismo: el formato, las características de manipulación y desplazamiento, los requerimientos de equipo o de software, la cantidad de memoria que ocupa. Estas características se acentúan como desventajas cuando la habilidad técnica es incipiente, pues se dificulta la relación con el documento. "No es tan sencillo volver a una página o párrafo precedente para releer o corroborar algo en la pantalla, y en el libro en papel lo puedes hojear o incluso puedes marcarlo con banderitas para futuras referencias." (Eli)
4. Factores relacionados con los contenidos del texto electrónico. Aunque pareciera que el contenido de un texto no tendría variantes con respecto a su versión electrónico o impresa, hay ciertos detalles que son detectados por los lectores. Uno de ellos es que cuando el dispositivo es blanco y negro (como el Kindle), la calidad de las fotografías y gráficos se pierde.  
  
Otro inconveniente es que pareciera haber algunos tipos de textos que no son ideales para leerse en pantalla, como los cómics, que requieren de un formato especial y como la poesía, a decir de algunos: "He leído algunos poemas y no me atrapa leerlos en la pantalla, ahora que lo analizo los leo rápidamente y no los siento, quizás porque soy muy romántica para leer poemas y me gusta sentir el libro entre mis manos" (Eli). Probablemente se trata de la combinación entre lectura visual y la experiencia sensorial completa a la que estamos acostumbrados con el libro impreso.



Finalmente, hay contenidos específicos, generalmente especializados y no recientes, que no se encuentran aún digitalizados. En ese caso lo mejor es recurrir al papel.

5. Factores relacionados con el acto de lectura. En el grupo de desventajas relacionadas con el acto de lectura, se podrían mencionar la discontinuidad en la lectura, la pérdida de tiempo y de atención debido a la gran cantidad de distractores debido a la hipertextualidad, a la multifuncionalidad del artefacto (notificaciones de facebook, llegada de correos, alarmas) y a las diversas herramientas con las que el dispositivo cuenta, como por ejemplo el subrayado, las anotaciones, el resaltado, etcétera.

Con el electrónico me distraigo más. Si me hablan de un río, busco en google imágenes de ese río, del país donde sucede la acción, ubico en el mapa donde está y esto me quita tiempo de la lectura. Generalmente, quito la conexión a internet para evitarme estas tentaciones. (Ale)

La lectura fluida y continua que se requiere para ciertos tipos de textos requiere de mayor concentración o fuerza de voluntad para mantener la atención durante el periodo de lectura: "Si el libro me aburre me pongo a jugar solitario." (Ale)

Paradójicamente, la lectura hipertextual propicia la lectura dispersa y fragmentaria, pero al mismo tiempo exige el control de la atención más desarrollado. Así, lo que sería un plus de la lectura electrónica (la hipertextualidad, la multifuncionalidad del artefacto), se convierte en algunos momentos y para ciertos lectores en una desventaja. Pareciera que el dispositivo electrónico no "requiere más del cuerpo", como decía anteriormente una lectora con respecto al libro impreso, sino que "requiere más de la mente."

Hay que ser muy cuidadosa porque te puedes perder, te puedes quedar horas y dejar de hacer muchas cosas, procuro ser cuidadosa de tiempo y de ser efectiva, eficaz y de no irme o perderme en todo este mundo de novedades, de cosas tan padres que hay. (Mili)

6. Factores relacionados con los significados. En la categoría de desventajas

relacionadas con los significados, se consideran las respuestas que hacen alusión a aquellas sensaciones que sólo se pueden experimentar en el papel, como experiencia sensorial (aroma, contacto físico, peso, volumen, visualización), a la necesidad de conservación y posesión del libro como objeto, a la incapacidad de marcar el libro como territorio propio, a la costumbre, el sentido o esencia de la lectura tradicional y a la dificultad de visualizar el avance en la lectura a través de las páginas.

El dispositivo genera un lazo menos afectivo entre el libro y el lector. No propicia sentido de pertenencia con la obra, no hay relación táctil. Si en la lectura se estableciera solamente una relación intelectual, el dispositivo lo permitiría sin problema, pero en la lectura confluyen otro tipo de relaciones, como la física y la afectiva, sobre todo ante ciertos tipos de textos y cierta clase de lecturas.

Para saborear la poesía creo que son importantes los sentidos, el mirar el poema completo, el sentir el papel, rozar tus dedos, el oler el papel, el abrazar el libro. Creo que la poesía es una conexión con el alma, con el yo interno, y no me parece lindo que la poesía en electrónico se va, se siente como intangible. (Lisa)

Algunas versiones electrónicas tienen integrada la función de simular que se le da vuelta a la página, incluso reproducen el color amarillento, el doblez, el sonido del papel. Sin embargo, dice Mireya:

Me gusta el olor de los libros, estar cambiando de página crea intimidad con el libro. Y en un dispositivo se me hace más fría la relación, en un teléfono o tablet no hay esa conexión como sucede con los libros en físico.

Los libros electrónicos no se pueden personalizar, ni dedicar, ni autografiar, señales que marcan el territorio sutil de pertenencia de un libro impreso y le dan valor emotivo al mismo.

Finalmente, llama la atención una desventaja que aunque aislada en este grupo de participantes, resulta relevante por la gran carga de significación con respecto al autoconcepto del lector y al aspecto social de la lectura.

Al leer en dispositivo electrónico la imagen de lector se difumina, imagen que tiene un peso social importante. Como no se puede distinguir qué es lo que se está haciendo al tener los ojos fijos en la pantalla, la imagen que se visualiza es la de alguien absorto ante una pantalla. El libro impreso, en cambio, es para muchos una señal de estatus intelectual que da valor ante los demás. "Me molesta que la gente vea que estoy en el celular y piense que las tecnologías me absorben, y si traigo un libro ya dicen otra cosa". (Harry)

Por último, dentro de las desventajas del electrónico en contraposición con el libro impreso, no se puede dejar de señalar que la *historia de amor* que existe hacia el libro objeto es una de las resistencias más potentes ante las que se tendría que enfrentar el libro digital.

Si sale un libro digital y me gusta voy y lo compro impreso, me gusta tener los libros porque lo puedo volver a leer o lo puedo prestar, yo sigo enamorada del libro, su peso, su olor, el pasar la hojita, el doblarlo, el usar los separadores, en sí estoy enamorada de mis libros. (Rox)

*Cuando no hay diferencias.* En las dos secciones anteriores se han resaltado las ventajas y desventajas que los lectores encuentran en la lectura del dispositivo

electrónico móvil. En este apartado, antes de concluir esta parte de la indagación referida a la primera de las preguntas de investigación, sólo resta señalar aquellas opiniones de los lectores que no detectan diferencias en la lectura de un soporte y de otro.

Hay lectores que en sus comentarios se enfocan a la lectura como habilidad, dentro de la cual no existe distinción alguna entre su forma de leer: realizan los mismos procesos a la hora de leer en cualquiera de los dos soportes. "Me gusta aprender cuando leo y buscar información al respecto para complementar mi lectura, y tanto en electrónico como en impreso", dice Eli. "En mi celular puedo hacer notas al texto y subrayados, es muy parecido en papel", señala David.

En todo caso, la diferencia está en otra parte: en la comodidad externa al acto lector, en la agilidad y facilidad para el acceso a la información. La diferencia no está en el soporte, sino en la actitud, parece sintetizar Gabriela:

No creo que haya diferencias desde mi experiencia, pero yo nací con papel y fue luego que me digitalicé y sobre todo: casi siempre tengo el dispositivo a la mano, aunque lea en papel. No es el medio en el que leo el que me permite ciertas cosas que amplían mi experiencia, y que por tanto me permiten poner en juego mis habilidades cognitivas, es la posibilidad de ir de inmediato en línea por más.

***Segunda pregunta subordinada.*** Como lo desarrollan Martos y Campos (2013), la habilidad lectora no es una habilidad unitaria, ni depende de un factor único, sino de la ejercitación de un conjunto de microhabilidades de muy diverso tipo, que se adquieren y se ejercitan a lo largo de todo el desarrollo de la experiencia lectora.

Sobre esta premisa, la segunda pregunta subordinada de esta investigación se enfoca en los procesos, habilidades, tipos de lectura, niveles y dimensiones que los lectores alcanzan al leer por placer en electrónico.

A través del acercamiento cualitativo se visualizaron los siguientes resultados:

*Habilidades técnicas.* Un tipo de habilidades que el lector de texto digital debe dominar, al menos en un grado mínimo, es el de las habilidades técnicas. Con ello se alude a dos subcampos: uno referido al manejo tecnológico de la herramienta (encender, cargar la batería, descargar las aplicaciones correspondientes, convertir el texto, adaptar características de formato, saber buscar información, desplazarse en el texto, marcar, subrayar, anotar, guardar, enviar, consultar, etcétera) y otro a la destreza técnico-visual requerida para efectuar el acto lector en general, independientemente del soporte.

Destrezas de este segundo tipo son el control de la trayectoria visual (deslizamiento de los ojos sobre la página, fijaciones visuales, movimientos oculares), directamente relacionada con la velocidad lectora o ritmo de lectura. Los resultados generales de las habilidades referidas a estos dos subcampos, se detallan a continuación:

1. Manejo tecnológico del dispositivo electrónico. Este es quizá el primer gran escollo con el que se encuentra un lector independiente, habitual y por placer, cuando comienza a incursionar en la lectura en electrónico. Si se trata de un lector adulto, entonces es un inmigrante digital; si es un lector habitual, entonces seguramente su mayor experiencia ha sido en soportes impresos desde hace años; si es un lector por placer, entonces su impulso primario hacia la lectura es disfrutar y no batallar con un aparato que no conoce.

A pesar de que los dispositivos electrónicos para la lectura son cada vez más sencillos de usarse y más intuitivos en sus instrucciones, es verdad que se necesita un mínimo de idea y una actitud abierta y tolerante para comenzar a leer en electrónico. Encender el dispositivo, cargar la batería, descargar las aplicaciones

correspondientes, localizar y descargar el libro, convertirlo en caso de ser necesario y adaptar características de formato, son acciones que un neófito lector digital debe aprender a hacer, antes de comenzar a leer la primera línea del libro seleccionado. Estos prerequisites para la lectura en electrónico se adquieren rápidamente y en una primera ejecución quedan apropiados, sin embargo, hay un factor que resulta ser de suma ayuda para transitar por el aseguramiento de los prerequisites de manera más ágil: el acompañamiento de alguien experto. Las siguientes alusiones en el grupo de Whatsapp lo muestran:

- feb 27 02:09 PM     Mili: Yo no he encontrado la manera de pasar a mi kindle los archivos, ahorita para el fin de semana ya me va a ayudar el marido!!!! (ícono de susto, ícono de guiño)
- feb 28 09:45 AM     Mili: Ya me ayudaron y lo logré! Y aparece perfecto en el kindle como cualquier otro libro, se puede usar con todas las funciones. El archivo que no funcionó fue el de mobi. Ese no "entró", no apareció... Qué lío, pero ya solucionado! Nunca lo había hecho antes, qué maravilla que ya aprendí.

Una vez que se ha logrado cubrir los prerequisites tecnológicos, hay un nivel básico de dominio que permite que los lectores realicen sin problema el acto lector. Ubicar el texto, abrirlo, desplazarse por él, hacer marcas de lectura, guardarlo, son las ejecuciones básicas. En el grupo focal, Mili comenta:

Yo tengo un año con mi Kindle y soy cero tecnológica, yo nomás le pico, se baja el libro y zas, se acabó. Entonces para mí esto de que mandaran los archivos, involucró que tuviera que explorar ¡y cómo le voy a hacer! y eso me abrió otras cosas, y digo ¡que padre que ya pueda bajar de otros lados y no pueda estar solamente enfocada a los contenidos que están limitados! (Grupo focal)

La cita muestra cómo fue la situación de reto la que va impulsando a pasar de un nivel básico de habilidad tecnológica a un segundo grado de dominio. En éste, el

lector va conociendo y haciendo uso de la diversidad de herramientas técnicas que pueden ser aprovechadas en el dispositivo electrónico: Saber buscar información, desplazarse en el texto, marcar, subrayar, definir, resaltar, anotar, guardar, borrar notas de lecturas anteriores, enviar, consultar, recurrir a buscadores, páginas web, videos, activar la lectura en voz alta, ver los comentarios de otros lectores, enviar los propios a la red, transmitirlos por twitter, enviar algo a impresión, traducir, hacer *wish lists*, compartir el texto, acceder desde distintos dispositivos, comprimir, etcétera, son algunas de las posibilidades que hay que ir aprendiendo.

Esto parece ser adquirido de manera diferente a como se adquirió en el primer nivel: se avanza poco a poco, esporádicamente con el apoyo de un lector más avanzado.

"Yo soy la aprendiz de Claudia", dice Cecilia aludiendo a otra lectora. En este punto, la constitución de comunidades lectoras virtuales se vuelve un gran apoyo.

Lo constata la siguiente conversación del grupo focal en Whatsapp, al inicio de la experiencia de lectura, cuando la investigadora pregunta en qué dispositivos y formatos lee cada uno.

feb 20 07:34 PM	Ale: Leo en cualquier formato (con el programa gratuito calibre se puede convertir a lo que cada quién necesite (ícono de me gusta). Saludos.
feb 20 07:34 PM	Mili: A poco Ale?
feb 20 07:40 PM	Claudia: Tmb en Pages es una App
feb 20 07:43 PM	Mili: Convierte a kindle?
feb 20 07:54 PM	Ale: Sip, tu lo metes al calibre en formato ePub y le pides que te lo convierta a mobi, que es lo que lee el kindle
feb 20 07:56 PM	Ale: Y puedes conectar tu kindle a la computadora y meter los archivos de lo que quieras leer igual que si fuera una memoria externa
feb 20 07:59 PM	Cecilia: ¡!!!!!! (tres íconos de aplausos)
feb 20 08:08 PM	Lisa: Wow!!!
feb 20 08:12 PM	Mili: Oh! Q padre!
feb 20 09:12 PM	Beba: ¡!! (4 íconos de me gusta)

feb 21 01:00 AM    Sandra: Hola a todas! Perdón pero apenas tuve tiempo de revisar mensajes. Yo leo en iPad y tengo iBooks. Luego me explicas lo del Calibre Ale?

El recurso más valioso para asegurar el dominio tecnológico del dispositivo electrónico para la lectura parece ser el acompañamiento de otro lector, pero mucho mejor si este acompañamiento se da dentro de un entorno colectivo que favorezca el uso social del conocimiento. Se trata de un espacio de intercambio de información específica, enfocada a una actividad o tarea concreta, entre individuos de distinto nivel de conocimiento de la herramienta, que comparten su saber.

En el presente estudio, este espacio fue notoriamente cubierto por el grupo de Whatsapp que se abrió para los participantes del Grupo focal, que mirado desde el enfoque sociocultural vigotskiano confirma la noción de Cognición situada, la cual afirma que el conocimiento surge ubicado en un contexto social, forma parte de la actividad, el entorno y la cultura a donde pertenece. Las diversas conversaciones de apoyo entre los participantes del grupo de Whatsapp confirman la importancia de la mediación, de la ayuda diferenciada y ajustada, de la construcción conjunta de significados en relación con una actividad social relevante, que en este caso era la meta de leer tres textos electrónicos. "El conocimiento por tanto, está indisolublemente inserto en el uso social del lenguaje" (Fernández, 2009, p. 31).

Así, la pertenencia a un grupo de apoyo lector es un valioso recurso para el desarrollo de la habilidad tecnológica y la resolución de dudas: "No sé cómo ustedes leyeron a Octavio Paz, pero yo lo vi en mi Lap porque en mi Kindle no se pudo, ¿tú la pudiste leer en tu Kindle?" (Grupo focal).



La noción de Zona de Desarrollo Próximo, explicada por Vygotski, se constata también para el proceso lector. La interacción entre sujetos de estos diversos niveles de lectura, de dominio tecnológico o de conocimiento del tema, hace que se avance hacia niveles más altos. Se trata de un tipo de andamiaje colectivo, aludiendo al constructivismo.

Pero además, la comunidad lectora impulsa la curiosidad: "Bueno ¿y por qué yo no he usado la opción del audio?", dice Bertha en el grupo focal. Otros comentarios surgidos en la segunda entrevista reflejan que además del apoyo colectivo, es la actitud abierta y de exploración constante, un ingrediente indispensable para el desarrollo de la habilidad tecnológica.

Encontré una herramienta que me encantó para mi pronunciación, me falta explotarla pero a veces me falta tiempo. Descargué un libro en inglés con audio, lo voy leyendo y oigo como se pronuncia perfectamente, eso me encanta, no lo he intentado en francés, ¡pero lo haré! (Cecilia)

Compré en la Fil este de Alan Poe electrónico y es interactivo (...) Yo compro mucho por internet, este es el volumen uno. (...) La máscara de la muerte roja traducido por Julio Cortázar me costo 6 dólares y es una colección. No sé si se puede compartir lo que se compra electrónico, donde más compro es en kindle creo que no se pueden compartir con otros, lo averiguaré (...). Bueno entonces compro mis libros por internet y es muy cómodo pues se comparten en todos tus dispositivos y donde ando los puedo acceder ya sea desde el iPhone o en mi iPad y es muy rico tener a la mano todo lo que puedo requerir. (Cristina)

2. Trayectoria visual. Más allá del dominio tecnológico del soporte y de la manipulación de los contenidos textuales, en la lectura se ponen en juego también otro tipo de habilidades técnicas que se refieren al dominio de las operaciones visuales que realiza el lector. Específicamente se trata del control de la trayectoria visual (deslizamiento de los ojos sobre la página, fijaciones visuales, movimientos

oculares), que está directamente relacionada con la velocidad lectora o ritmo de lectura.

Al respecto, los resultados muestran que sí puede haber impacto en esta habilidad técnica con el uso del dispositivo electrónico. Por una parte, las herramientas que ofrece el dispositivo permiten adaptar el texto a las preferencias y necesidades visuales del lector, y no al contrario, como sucede con el texto impreso, en donde es el lector quien tiene que adaptarse a las características físicas del texto. "Por lo general veo qué letra me es más cómoda, y, en el Ipad elijo el fondo que más me conviene en ese momento; hay blanco, aperlado, negro, etcétera." (Ale)

Cuando el lector tiene conciencia de esto, aprovecha la posibilidad para que sus trayectorias visuales sean más cómodas, más estratégicas y más fluidas: "De una sola mirada capto el texto porque ajusto el documento a esa perspectiva al agrandar o disminuir el tamaño del texto, algo que no sucede con el escrito" (Arturo).

A mayor número de fijaciones oculares, más fragmentada es la trayectoria visual y en consecuencia más lenta la velocidad lectora.

El ojo tiene oportunidad de casi ver la totalidad de la página, los renglones son cortos y fácilmente brinca uno de renglón. (...) Al ser la pantalla más pequeña que un libro, el movimiento ocular es bastante rápido, y tengo que cambiar de página con mayor frecuencia que con un libro físico. Es más fluído de lado a lado, y de principio a fin de la página (Ale).

El ritmo de lectura queda evidenciado con el cambio de página electrónica, que generalmente es *touchscreen*. Cuando el lector ha encontrado el ritmo de lector cómodo para ese tipo de texto, es posible estabilizar el ritmo a través de la pulsación rítmica, que regula el ritmo lector. Es decir: No sólo el lector manda información

para el cambio de pantalla, sino que también es el ritmo en el cambio de pantalla manda información al lector para acelerar o desacelerar la lectura. "A veces me gusta hacer lectura rítmica, como marcando con mi dedo el compás que cambia de página. Imperceptiblemente mi ritmo se ajusta a ese ritmo y termina la página a tiempo para no detener el ritmo que he conseguido" (Carmen).

El lector experimentado, tiene oportunidad de hacer uso de distintos tipos de trayectorias visuales, que la comodidad de la pantalla le permiten. Eli explica: "Hago primero un rápido planeo de arriba a abajo y de derecha a izquierda", mientras que María describe: "Realizo una observación general de la página y posteriormente leo como flotando".

Pero no son los más quienes registran ese control de trayectoria visual con tal detalle. La gran mayoría de entrevistados refiere que poco ha pensado en ello, pero que percibe que hace lo mismo en un soporte que otro: Lee de manera convencional, de izquierda a derecha y de arriba abajo, siguiendo con la vista palabra por palabra y renglón por renglón. "Son muy parecidos a los que hago cuando leo sobre papel, son muy suaves, casi imperceptibles" (David).

En otro plano, el dispositivo electrónico propicia una sensación de indefinición en el espacio, que en ocasiones motiva a un uso no lineal de los contenidos. El lector decide las trayectorias amplias que transitará. Como dice Lisa: "No sigo la secuencia normal de principio a fin, puedo ir y venir a mi gusto".

3. Fluidez y velocidad lectora. Aun cuando hay algunos lectores que consideran que su velocidad lectora en un dispositivo electrónico es tan rápida o tan lenta como en un texto impreso, un significativo número de los participantes de entrevistas y grupo

focal percibe que en el dispositivo electrónico es posible leer con más rapidez, cuando así lo desean. Pareciera que la sensación de avance es mayor, pues las trayectorias visuales son más limpias, los movimientos oculares son menos, los renglones son cortos y no se pierde tiempo para cambiar la página. Además, no se pierde el tiempo de localización del libro al encender el dispositivo, que dirige automáticamente al último punto de lectura. Ale lo ilustra: "Me parece comodísimo que no cierro el lector e inmediatamente cuando regreso a él se abre donde me quedé y puedo tener varios libros al mismo tiempo a media lectura, y cada uno está donde me quedé. (Ale)

La localización de citas, palabras o datos que desean reubicar se hace sumamente fácil y rápida con el dispositivo electrónico, situación que a la larga se reditúa en ahorro de tiempo.

En el dispositivo electrónico puedo utilizar el buscador para aclarar alguna duda que surja durante la lectura; utilizando alguna palabra clave, es muy fácil encontrar la página ágilmente. En el libro impreso debes regresarte prácticamente página por página, a menos que tengas una idea clara de dónde poder despejar la duda en cuestión. (Sandra)

Sin embargo, hay dos motivos por los que puede decirse que la lectura frena el avance fluido del lector. Uno de ellos es de los lectores que señalan sensibilidad especial a la luz y por tanto reportan cansancio en la vista. En ese caso, la lectura se vuelve más lenta, pues están obligados a leer menos páginas por sesión de lectura para descansar los ojos.

El otro motivo que impide una lectura fluida y veloz tiene que ver con la atención.

Una gran cantidad de interrupciones se propician en el dispositivo electrónico, sobre

todo si está conectado a internet: las búsquedas, las notificaciones, las anotaciones son las que más se señalan como causas de distracción que hace perder la continuidad. Mili lo señala así: "Yo trato de no interrumpir mucho el ritmo porque me distraigo con las mismas consultas y puedo hacer muy larga la lectura básica".

Con el electrónico me distraigo más. Si me hablan de un río, busco en google imágenes de ese río, del país donde sucede la acción, ubico en el mapa donde está y así, claro esto me quita tiempo de la lectura. Por eso generalmente, quito la conexión a internet, para evitarme estas tentaciones. (Carmen)

Soy muy curiosa, así que, (...) si me salgo de la lectura para ir a buscar a google lo que me ha llamado la atención, a veces, ya no puedo regresar a la lectura. Generalmente no necesito consultar el diccionario, pero si necesito ubicar la localización geográfica en un mapa (soy terrible en geografía), y si encuentro algún video o artículos, los guardo para verlos después y regreso a la lectura, pero a veces no, porque me parece más interesante que lo que estoy leyendo. Generalmente lo que más me distrae es que luego me voy a las redes sociales. Y por este motivo lo que he hecho últimamente es que le quito al lector el wifi. (Ale)

Llama la atención que lo que es considerado por los lectores como una de las mayores cualidades del dispositivo electrónico (la hipertextualidad), puede también ser uno de los distractores más potentes. Desde luego, está en la voluntad del lector tener control de su atención, tomar decisiones y sacar provecho de ella o no.

Usualmente cuando leo por placer no hago consultas, pues no me gusta interrumpir la lectura porque me distrae, cuando encuentro una palabra que no conozco uso el diccionario, pero si deseo seguir una referencia a otro texto lo hago hasta el final de la lectura. (David)

No suelo hacerlo cuando leo, pero sí a consecuencia de lo que leo. Esto es, me puedo ir a otro lado por una liga y seguirle en eso otro. También es posible que vaya a buscar cosas para completar mi lectura, pero no es durante la lectura, normalmente es por separado, y es más común en textos largos que no suelo leer en digital. (Gabriela)

Como puede verse, en ocasiones la hipertextualidad puede representar una desventaja, pues la lectura pierde fluidez y continuidad. Existe siempre el riesgo de divagar y perder el hilo de la lectura, pero será ya una decisión del mismo lector:

Pierdo mucho tiempo, pero ahora ya me lo permito, y eso es muy padre para mí. Porque yo antes podía tener un libro pero vas como caballo, derecho, con el libro y ahorita digo ¡no importa! pero voy a ver cosas diferentes y lo voy a entender diferente. (Mili)

Cabe por tanto aludir aquí a las investigaciones realizadas por Marchionini (1988) quien alude a la estructura caótica que pueden presentar los dominios de conocimiento a través de las TIC, en donde el desequilibrio entre calidad, cantidad y complejidad de la información puede volverse en un entorno de "hipercaos" para el aprendizaje, que en este caso se aplica a la lectura. A este respecto, Marchionini y los autores de esta teoría de la flexibilidad cognitiva, hablan del desarrollo paralelo del uso del hipertexto junto con el pensamiento crítico, el pensamiento selectivo y la autorreflexión.

Una última observación sobre la fluidez lectora alude a la característica del dispositivo electrónico de señalar gráficamente el nivel de avance de la lectura con respecto al total de páginas o con respecto al capítulo, lo cual permite contrarrestar la ausencia de información sobre el volumen de páginas total que contiene un libro.

En algunos casos esto incentiva a algunos a continuar con la lectura.

En la parte inferior en el centro, me dice el número de la página en que me encuentro en relación con el total de páginas del libro, lo que me ubica lo avanzado de mi lectura. También me dice cuantas páginas me faltan para terminar el capítulo. Toda esta información me gusta y la uso al estar leyendo en electrónico. (Diana)

*Habilidades estratégicas.* Se denominan habilidades estratégicas para la lectura aquellas competencias que el lector emplea para lograr la meta que tiene propuesta. Estas habilidades, en este caso de naturaleza procedimental, son necesarias para conseguir como resultado la lectura cabal del texto. Se trata de procedimientos de lectura que el lector utiliza para cumplir su propósito, y pueden ser, entre otras: lectura de barrido, lectura lineal, lectura panorámica, lectura selectiva, lectura sintética, lectura paralela, lectura hipertextual, lectura contextualizada, lectura comentada, todo depende de la meta final. En este caso, se centró la indagación en tres de estas estrategias lectoras: lectura selectiva, lectura comentada y lectura contextual, sobre las cuales se observó lo siguiente:

1. Lectura selectiva. La lectura selectiva es aquella que simultáneamente a la lectura lineal va seleccionando ciertos pasajes que se consideran importantes. La estrategia incluye resaltar o subrayar dichos fragmentos, de tal manera que posteriormente se pueda recurrir a ellos con facilidad. Por lo general se utiliza en lectura informativa o de estudio, con propósitos de retención o de localización de la información, pero también se puede realizar en la lectura por placer cuando el lector desea resaltar para sí algún fragmento significativo.

En el libro impreso la lectura selectiva se evidencia a través de subrayados, señales al margen del texto o "banderas" de color que se colocan en la página, a la altura del texto que se quiere señalar. En la lectura en dispositivo electrónico la técnica de selección es digital: se activa la función de subrayado o resaltado y digitalmente se señala la frase que se quiere seleccionar.

La estrategia de selección de texto en digital es de las más utilizadas por los lectores, según ellos mismos indican. "Cuando me gusta algo con un dedo puedo presionar y sombrear aquello que me gusta y puedo decidir si solamente lo subrayo o si quiero hacer una nota y escribir mis reflexiones". (Mili) ¿Qué es lo que seleccionan? Tratándose de lectura por placer no son solamente datos importantes los que suelen marcar, sino frases que personalmente les parecen significativas. La siguiente conversación en Whatsapp ilustra este tipo de selecciones:

mar 1 11:07 AM	Cecilia: Hola buenos días!!!.... Yo también ya casi termino y he señalado un montón de cosas, sobre todo las de los hasthags. Son tan profundas que creo que me las voy a tatuar en en la mente y el corazón a ver qué sale.
mar 1 01:03 PM	Mili: Estoy de acuerdo también Cecilia, muchas frases memorables.
mar 1 01:13 PM	Diana: Subrayé igual que ustedes un montón de cosas.

La función de estos fragmentos seleccionados va más allá de resaltar lo significativo. También mencionan la posibilidad que brinda el dispositivo electrónico de mostrarlas todas juntas y con ello tener una síntesis o resumen de lo mejor del libro.

En el dispositivo electrónico puedo poner separadores y resaltar el texto sin necesitar el material físicamente, y además se va generando una lista de las páginas separadas, de las resaltadas y de las notas realizadas, a la que puedes acceder fácilmente. (Sandra)

Todo lo utilizo y es muy fácil verlo todo como un resumen, me sirve para no olvidar donde están la información o datos que considero importantes para comentarlos con alguien más o simplemente es una forma de tener mi resumen personal. (Cecilia)

Algunos lectores comentan que esta lectura selectiva es utilizada igualmente ante el soporte impreso cuando es necesario, sin embargo, la ventaja del dispositivo



electrónico es la facilidad con que esta selección se puede hacer, la diversidad de recursos que hay en la herramienta digital como: resaltar en diversos colores y así hacer una señalización simultánea del tipo de selección que estamos haciendo, compartir nuestras selecciones con otros lectores (en el caso del Kindle, esta función se puede activar como automática), guardar una serie de selecciones con determinada fecha y comenzar en otra nueva fecha una distinta selección ya sea hecha por el mismo lector o por un lector nuevo.

Entre las desventajas que la selección en electrónico tiene, un lector señala que la facilidad con que se realiza conduce luego a la trivialización de la selección o a una "selectividad poco selectiva":

Hay libros en que se te antoja seleccionar tantas cosas y es tan fácil hacerlo, que acaba seleccionando páginas enteras, con criterios demasiado amplios, que luego no vienen al caso. En el libro escrito no, como que te la piensas más, eliges mejor y no vas a acabar subrayando toda una página, ¿o sí? (Ana).

2. Lectura comentada. Los lectores de dispositivos electrónicos refieren como una práctica usual el escribir notas al margen del texto, opiniones, comentarios personales. Las herramientas digitales facilitan este proceso, puesto al simple toque de pantalla aparece una llamada o ventana en donde el lector puede escribir. Esas notas quedan guardadas y posteriormente se puede volver a ellas, que aparecerán todas juntas, alternándose entre la cita textual que generó el comentario y proporcionando así una especie de síntesis de las reflexiones que ha generado la obra.

El hecho de poder anotar comentarios y después ver todas tus dudas o comentarios juntos, creo que se pueden imprimir aunque hasta ahorita no lo he hecho, me parece fantástico, es parte del cuestionar, y de poder seguir tu hilo de pensamiento

posterior a la lectura o durante la lectura, así no olvidas aquello que querías investigar o saber más. (Mili)

Algunos de los lectores hacen uso individual de esta función, pero otros gustan de compartirlas con otros lectores o conocidos y enviarlos por correo electrónico, por *facebook*, *twitter* o incluso a través del mismo Kindle. Esta es también una modalidad de interacción que amplía la lectura más allá de la práctica solitaria. Es decir: se selecciona y se comenta pensando en otro lector.

Cuando me gusta algo con un dedo puedo presionar y sombrear aquello que me gusta y puedo decidir si solamente lo subrayo o si quiero hacer una nota y escribir mis reflexiones. Me encanta que (...) si encuentro algo que me gusta lo puedo resaltar, que si quiero compartir con otros lectores y comentar sobre el mismo los tengo con solo tocar la pantalla. Que puedo escribir notas, todo allí mismo. (Lisa)

Para algunos, la opción de escribir un comentario final al libro resulta una buena oportunidad para cerrar la lectura. Terminar un libro y poder escribir allí mismo cuál es la impresión general, la sensación final, la conclusión de la experiencia lectora, es una acción que algunos de los lectores experimentados e independientes realizan: "Lo más importante es ir entendiendo la trama general del libro y derivado de esta comprensión, me permito extraer una conclusión a partir de lo narrado y anotarla al final" (Gloria).

Finalmente, la lectura comentada tiene en el dispositivo electrónico un carácter de dinamicidad. Los comentarios pueden modificarse, eliminarse, agregarse. Mucho más acordes con la noción de obra literaria como dinámica y plural, abierta a la interpretación y a la provisionalidad del juicio. "En caso de cambiar de opinión

sobre algo resaltado o anotado puedo modificarlo o deshacerlo sin mayor problema", dice Sandra.

La lectura selectiva y comentada son para muchos lectores la gran revolución de los formalismos lectores: Ahora el libro se puede manipular, rayar, cortar y pegar, pintar de colores y comentar todo lo que quieras al margen. Desacralización del libro como objeto que abre nuevos caminos:

Y en el sentido de leer en electrónico, yo viví con un tabú de que los libros impresos hay que cuidarlos, ¡que no se doblen, que no se maltraten, que no se rayen, cuidarlos como un tesoro! Que eso lo he ido modificando pero a la hora de encontrarme con una herramienta de este tipo. (Diana)

3. Lectura contextual. Es lectura contextual aquella en la que hacemos pausas en la lectura para buscar otros datos que complementen lo que estamos leyendo: datos históricos, biográficos, geográficos, visuales, auditivos, bibliográficos, etcétera. Esta habilidad estratégica es sumamente utilizada en la lectura electrónica, ya que la hipertextualidad inmediata es una de las ventajas del dispositivo electrónico. Se ha hablado antes de la posibilidad que la tecnología ofrece para ligarse a otros sitios desde el texto original, por lo que no hace falta abundar en la acción en sí misma. Sin embargo, sí conviene mencionar que los lectores parecen referirse a la lectura contextual como una práctica inherente a la lectura en dispositivo electrónico. De alguna manera pareciera estar implícito que al leer en digital, uno está abierto a la contextualización de lo leído y a la hipertextualidad como práctica común.

En el dispositivo electrónico puedo investigar cualquier duda ahí mismo ya sea información del autor, del contexto histórico, diccionario, etc., siempre que se

cuente con internet, en el caso del libro impreso debo recurrir a otro medio para ello. (Sandra)

Más bien, cuando un lector de dispositivo digital no quiere hacer lectura contextual, tiene que hacer un proceso específico como desactivar el acceso a la red o proponerse una disciplina de "no consulta".

Si me hablan de un río, busco en google imágenes de ese río, del país donde sucede la acción, ubico en el mapa donde está y así, claro esto me quita tiempo de la lectura. Por eso generalmente, quito la conexión a internet, para evitarme estas tentaciones. (Ale)

¿Para qué realizan lectura contextual los lectores? Los tópicos de contextualización son variadísimos, sin embargo, hay algunos que refieren como más recurrentes: El lugar, la época, dudas sobre el tema, significados, modismos o extranjerismos, contexto histórico por el que fue creada la obra, personajes, autores, versión cinematográfica, filosofías, corrientes literarias, vista actual del lugar, portadas. Un ejemplo de contextualización del autor, más allá del dato, se ve en el siguiente comentario hecho por Gloria, cuando se habla de la personalidad de Octavio Paz en el grupo focal: "Como que no era de carácter fácil, ¿no? En las entrevistas, como que no era un hombre afable o fácil."

¿Cuáles son las herramientas más usadas para contextualizar la lectura? La diversidad puede ser enorme, pero lo que más refieren los lectores son Wikipedia (que aparece ligada automáticamente en la mayoría de dispositivos), buscador y traductor de Google, buscador de Safari, You Tube, Google earth, Word References, Facebook. Lo más visto en estos sitios son: Entrevistas a los autores, *tráileres* de las adaptaciones cinematográficas del libro, fotografías de los autores,

blogs del autor, notas periodísticas con reseñas del libro o bien columnas

periodísticas escritas por el autor.

Cuando me apasiona algo en especial ejemplo: Un autor busco en Safari o Google y leo todo cuanto hay, muchas veces mi curiosidad me lleva a meterme en YouTube y conocer físicamente y veo artículos sobre el tema, así me voy adentrando más y mi mente lo entiende mejor. (Cecilia)

Esto es lo que más me gusta de leer en iPad: me gusta muchos la facilidad para encontrar respuestas a dudas, ya sean sobre la historia misma, el contexto histórico, comparar en la línea del tiempo con otra novela. También es fácil encontrar artículos relacionados con la historia, resolver dudas de vocabulario en diccionarios o traductor, ubicar la geografía y planos de la ciudad (Google Earth), datos del autor y su trayectoria, premios de la novela, etc. Además se puede complementar fácilmente la lectura y hacerla interactiva, situarte en ella, por ejemplo en Rayuela, escuchar la música que Cortázar describía y disfrutarla como hacían sus personajes, o escuchar en voz de Cortázar la carta de Lucía, la Maga, a su bebé Rocamadour, estas son aportaciones para entender los sentimientos los personajes, ubicarte en la escena con los elementos externos, o entender por qué el autor los evoca. O como en Ana Karenina, buscar el trailer de las películas en YouTube. (Sandra)

También la herramienta digital de búsquedas ofrece apoyo para la contextualización interna. Esto significa situar la acción o el fragmento en un contexto mayor pero referido a la obra misma. Así, los lectores que necesitan ubicar a un personaje anteriormente mencionado o regresar a alguna pista previa, pueden activar los localizadores del dispositivo y encontrar fácilmente la referencia: todos los lugares del libro en donde se menciona tal cosa, o un lugar en específico.

En forma impresa si quiero ahondar en algún punto debo buscar una fuente informativa fuera del mismo libro y en mi kindle tengo todo a la mano para realizarlo incluso si me gusta tanto compartirlo con otros lectores. También es fácil encontrar alguna parte de la historia que no había quedado del todo clara para poder regresar a ella y releerla con más elementos. (Sandra)

La lectura se diversifica. La lectura se vuelve una red capaz de extenderse mucho más allá del texto, hasta donde el lector quiera, no sólo se busca la consulta entre las opciones que ofrece el mismo texto, sino que se va hacia páginas web alternas.

Carmen lo refiere: "Una hora se la dedico al libro, pero diariamente leeré unas 3 horas, entre que empiezo con un artículo y ese me transporta a otro y a otro".

Este tipo de lectura contextual, conduce a lo que más adelante se detallará como el nivel de lectura ampliada o extendida; se trata de una forma de leer en red que implica no sólo decodificar o comprender, sino saber buscar y seleccionar en el momento adecuado. Gabriela lo ejemplifica con la siguiente expresión:

No suelo hacerlo cuando leo, pero sí a consecuencia de lo que leo. Esto es, me puedo ir a otro lado por una liga y seguirle en eso otro. También es posible que vaya a buscar cosas para completar mi lectura, pero no es durante la lectura, normalmente es por separado.

*Habilidades cognitivas.* Las microhabilidades cognitivas que se consideraron en un primer momento son: inferencia, interpretación, discriminación, síntesis, jerarquización, categorización, cuestionamiento (Cassany et al., 2003). Sin embargo, al observar las percepciones de los lectores y sus desempeños en la última práctica de lectura, emergió información interesante sobre otras habilidades cognitivas que no se habían inicialmente planteado como categorías independientes, y que en su conjunto aportan elementos para el análisis del proceso lector en electrónico. ¿Se distingue realmente del proceso lector en soporte impreso? ¿En qué sentido?

1. Decodificar. Se refiere a la habilidad del lector para identificar y reconocer el código en que se presenta un determinado contenido y convertir sus signos en un mensaje comprensible. En nuestro marco de análisis, la decodificación no es solo a

nivel fonético, sino también se refiere a la decodificación léxica, semántica y pragmática. Se trata de aplicar las reglas adecuadas a un mensaje que ha sido emitido en un sistema de signos determinado para poder posteriormente interpretarlo.

Lo observado con respecto a esta habilidad cognitiva en nuestro estudio es que los lectores realizan un proceso de decodificación inicial, que les conduce a nuevas decodificaciones y que les requerirán luego habilidades cognitivas cada vez más complejas.

El dispositivo electrónico juega un papel importante en este proceso inicial, primeramente por su característica de facilitar el acceso a los signos a través de la ampliación de los caracteres, la iluminación y demás efectos que se adaptan a la necesidad del lector: "Decodificar es lo que más facilita un dispositivo electrónico gracias a las situaciones técnicas como su mejor iluminación, tamaño de letra, ligereza del aparato, etcétera" (Mili).

En un segundo nivel de decodificación, el dispositivo es especialmente útil en tres situaciones: Cuando el texto está escrito en otro idioma, cuando el léxico utilizado es desconocido para el lector y cuando el nivel de complejidad global del contenido es superior al de la comprensión del lector. En estas tres situaciones el dispositivo brinda recursos: los lectores tienen la posibilidad de hacer uso de diccionarios, traductores, glosarios, buscadores y demás apoyos en la red. Aunque lo mismo podrían hacer ante una dificultad de decodificación ante el soporte impreso, lo que posibilita el dispositivo electrónico es hacerlo con mayor agilidad y facilidad, lo

cual motiva a hacer realmente la consulta de imágenes y significados que posibiliten la decodificación:

Uso muchísimo el diccionario, otra gran ventaja que me ha encantado del kindle (...). A veces cuando el diccionario no es muy claro, uso el buscador en internet para aclarar un punto. Uso los diccionarios muy frecuentemente. Leo también en inglés en kindle, así que con mayor razón me parece practiquísimo leer en electrónico (Mili).

Si leo en un idioma que algo entiendo pero que nunca he estudiado, es muy probable que me lance a un *translate* de Google, que luego puedo sumar con diccionarios o con la Wikipedia (Gabriela).

2. Comprender. Más allá de la decodificación, comprender es tener una idea clara de lo que dice el código textual, interpretarlo y percibir su significado en conjunto. La comprensión en la lectura es un proceso fundamental, del cual todos los lectores entrevistados hablan como base para avanzar en el texto.

Al cuestionar sobre la diferencia en la comprensión a partir del dispositivo la percepción es que no existe. "En electrónico y en papel comprender el texto es lo mismo", asegura Eli. Sin embargo, el plus que aporta la decodificación ágil en el dispositivo electrónico, facilita la comprensión, le abre camino. "Lo más importante es ir entendiendo la trama general del libro (...). Aprovecho las herramientas que me ofrece este tipo de lectura para poder acceder a definiciones, imágenes del texto que estoy leyendo, así se facilita la comprensión" (Diana).

3. Retener. La habilidad de conservar en la memoria lo leído para ser capaz de repetirlo o citarlo, es una habilidad complementaria en la lectura. No todos los lectores la ejercitan, sin dejar por ello de ser lectores eficaces. Sin embargo, la



habilidad de retener es un indicador de la comprensión y del procesamiento de texto que en diversos modelos de lectura como el modelo escolar tradicional, es relevante. Sin entrar a debatir sobre la conveniencia o no de dicha práctica, lo que interesa es saber si el dispositivo electrónico aporta o no a esta habilidad. Lo que se observa es que hay dos percepciones: Por un lado, ante textos en otro idioma, el dispositivo electrónico resulta útil pues a través de herramientas como los diccionarios y la sonorización del texto, el lector puede afirmar el nuevo conocimiento. Así, ante una palabra desconocida en otro idioma, el lector busca el significado y activa la función de escuchar en voz alta la palabra. Contar con un estímulo visual y auditivo al mismo tiempo refuerza la retención del término. "Me sirve porque cuando busco una palabra en el diccionario me ayuda a aprenderme de memoria la palabra, especialmente cuando leo en inglés es una herramienta básica, aprendo la pronunciación también" (Mili).

Más allá del caso específico de la lectura en otro idioma, se observa una tendencia a desactivar la retención textual intencionada, debido a la constante posibilidad de recurrir al texto cuando se desee.

Hay un pasaje que me encantó, espera, se los digo (*tarda unos segundos en localizarla*), aquí está: 'Ese hombre muerto que aborrezco, tuvo en su mano cuanto los hombres muertos han visto y ven en los que están vivos las ciudades, climas y reinos en que se divide la tierra, los tesoros ocultos en el centro, las naves que atraviesan el mar, los instrumentos de la guerra, de la música y de la cirugía, las graciosas mujeres, las estrellas fijas y los planetas. Los colores que emplean los infieles para pintar sus cuadros aborrecidos, los minerales y las plantas con los secretos y virtudes que encierran, los ángeles de plata cuyos alimentos es el elogio y la justificación del señor', ¿no es bellissimo? (Grupo focal)

Dicho en otras palabras: No es necesario esforzarse en retener una frase, un dato, un pasaje, si siempre se puede localizar y tener a la mano. Las herramientas del dispositivo electrónico van relegando el valor de la memoria, pues la extensión de la misma siempre está disponible.

4. **Deducir e inferir.** Deducir se define como sacar una conclusión por medio de un razonamiento a partir de un determinado dato textual o de un principio general. Esta habilidad se sitúa muy cerca de la inferencia, pues en este proceso cognitivo la acción consiste en sacar una consecuencia no expresa, a partir de un elemento textual que se asocia. Se trata de dos microhabilidades cognitivas empleadas para llevar el proceso lector más allá de lo literal.

En el plano del discurso ambas resultaron ser una microhabilidad muy poco explicitada por los lectores; sin embargo, en la observación de los comentarios directos sobre los textos efectuada tanto en la interacción por el grupo de Whatsapp como en la sesión del grupo focal, es evidente que los lectores hacen deducciones e inferencias a partir de lo leído. Principalmente se trata de deducciones que tienden a la generalización de una idea o a la asociación de la misma con sus experiencias personales.

Esto se pone en evidencia en conversaciones como las siguientes, a través del grupo de Whatsapp, a propósito de uno de los pasajes del libro de Rosa Montero, donde a partir de un dato del libro (el rostro de Manya, una de las protagonistas) se sacan conclusiones extratextuales:

feb 28 03:41 PM Ale: Yo espero sonreír en las fotos como Rosa Montero (ícono de chica con mano levantada)

feb 28 03:41 PM Ale: Y no como Curie!! (ícono de guiño)

feb 28 03:43 PM Eli: Eso si!! Porque Manya era un poco seca....?? (ícono de enojo)  
 feb 28 03:44 PM Lisa: Cierto!  
 feb 28 04:16 PM María: Pero el ser mas simpatica y femenina, hubiera sido más vulnerable, menos respetada, no?  
 feb 28 04:28 PM Ale: No tenía mucho por lo que sonreir... si querías ser tomada en serio tenías que demostrar una rudeza similar a la de los hombres  
 feb 28 04:45 PM Eli: Si eso mismo pienso yo. Quien la iba a tomar en serio sin esa facha de ruda!  
 feb 28 04:46 PM Eli: Porque dentro de su casa sí le gustaban las flores frescas, dormir abrazada de Pierre y salir en bici con sus niñas, ahí no tenía que fingir.

mar 2 04:59 PM Claudia: He estado pensando mucho en la mirada de Marie  
 mar 2 05:01 PM Eli: ?? (ícono de chica levantando la mano)  
 mar 2 05:01 PM Claudia: En esa época y ahora que difícil es ser mujer... sobresalir....  
 mar 2 05:01 PM Claudia: No perderte en el intento  
 mar 2 05:01 PM Eli: Deja tu sobresalir... sobrevivir  
 mar 2 05:02 PM Claudia: Bueno hasta el corazón tengo apachurrado  
 mar 2 05:03 PM Eli: Y contando con que tenía a un hombre maravilloso a su lado.....  
 mar 2 05:03 PM Claudia: Pero esa mirada....  
 mar 2 05:03 PM Claudia: Fuerza, determinación  
 mar 2 05:04 PM Eli: Sí

Ni la habilidad de inferencia ni la deducción parecieran estar relacionada directamente con la lectura en soporte digital, ya que los comentarios no aluden a ninguna otra microhabilidad asociada al dispositivo mismo a la hora de la lectura directa. Sin embargo, la deducción y la inferencia se detonan y se enriquecen a la hora de verbalizar y compartir a través de dispositivos electrónicos sus comentarios.

5. Interpretar. Interpretar es dar a un texto un significado determinado, explicar su sentido, atribuirle una significación propia. La lectura es un juego de interpretaciones, sobre todo aquellas obras que son literarias y que no se deben a la realidad ni están destinadas a mostrar univocidad de sentido, sino multiplicidad de

significados escondidos. La interpretación está siempre mediada por la historia personal y el momento de lectura, entre otros factores.

La habilidad de interpretar los signos textuales tampoco parece verse influida por el soporte directamente. De acuerdo con lo observado es en la capacidad del lector donde está la posibilidad de encontrar interpretaciones ricas de sentidos. Sin embargo, lo que sí podemos asegurar que el dispositivo no la inhibe; incluso podría verse fortalecida al ofrecer otras herramientas que complementen la red de signos que el lector interpretan. Gloria lo describe así:

Al final, releo los segmentos que resalté y hago mentalmente una síntesis de la o las líneas de comunicación que nos manifiesta el autor (según mi muy personal punto de vista), esto es además de la literalidad y primera línea de lectura, (...). Según mi punto de vista, TODOS los libros que he leído por placer, nos proporcionan un gran aprendizaje y una profundidad del conocimiento de la conducta humana y una postura ante la vida que puede ser la que tengo en ese momento, o simplemente la modifica. Siempre trato de encontrar el doble fondo o el mensaje, me gusta mucho esa parte de la análisis del libro como la postura del autor, el contexto en que se desenvuelve, por qué escribe una u otra cosa, trato de descubrir los diferentes estilos que usan, pero sobre todo le busco como el mensaje a nivel humano, personal, que pueda tener el libro porque creo que todos sin excepción y todos los que me ha tocado leer tienen mensajes muy profundos." (Gloria)

Dentro del grupo focal, los comentarios sobre la interpretación propia de los signos del texto abundan. Llama la atención que son precisamente esos momentos en donde se expresa la propia interpretación son los que más polémica despiertan, propiciando una conversación simultánea y apasionada, como la siguiente en donde están aludiendo a la mirada de Manya que aparece en las fotos del texto:

- De su mirada ¡qué raro! se veía como muy fría, muy amargada y lo que quieras pero en el fondo estaba feliz, pero proyectaba otra cosa.

- Qué raro se me hace porque uno si está feliz se le nota en la mirada y a ella no pero sí, se veía que estaba realizada, muchas veces lo dijo ¡en este momento no necesito nada más!
- Pero quien sabe, tal vez eso de posar para la foto tenía que ser mucho rato y ya se quedaban inertes, muertos.
- En otras que sale con otros científicos sale al menos sonriendo.
- ¡Medio sonriendo!
- Pero también puede ser una postura de ella...
- Sí, donde estás en un nivel, en un lugar donde no perteneces y tienes que agarrarte de donde puedas.
- Para mí, es una forma de hacerte respetar. (Grupo focal)

6. Contextualizar. Se le llama contextualizar a la habilidad de situar en una determinada circunstancia los contenidos textuales en la lectura. Esta habilidad es una de las más fortalecidas por el dispositivo electrónico, dada la gran posibilidades de nexos que permite establecer ya sea dentro del texto mismo como fuera de él. La contextualización posibilita una lectura más amplia, panorámica, capaz de entretejer unos signos con otros, dando mayor significatividad a la lectura. Una muestra del tipo de contextualización que los lectores refieren se observa en el siguiente fragmento:

Puedes transportarte hacia otros libros o textos o frases que pueda hacer referencia el autor y entender un poco cómo influyen en él para la novela en sí, o por qué son relevantes en esta trama, como en el caso de *Algún día nos lo contaremos todo* de Daniela Krien, que en su narrativa, la protagonista está leyendo el libro de Dostoievski, y los sucesos de la novela en sí tienen su desarrollo de manera paralela, siguiendo el ritmo de *Los hermanos Karamazov*. Te permite encontrar fácilmente la música, observar paisajes u otros elementos en los que se apoya o describe el autor para situarte dentro de la novela, haciéndola más interactiva. También puedes investigar la trayectoria del autor, enterarte de los premios o reconocimientos que ha obtenido, o entender un poco más su obra a través de conocer su vida. También te diviertes encontrando coincidencias o pretextos de otros autores para describir la psicología de sus personajes, o justificar su situación, como cuando Milan Kundera hace referencia a *Ana Karenina* de Tolstoi cuando dice que Teresa traía este libro en la mano cuando Tomás fue por ella a la estación. (Sandra)

Los lectores recurren a la contextualización cuando hay dudas sobre el tema, cuando necesitan buscar información complementaria relativa a la ubicación temporal o espacial del texto, imágenes que los hagan situarse en la época, a referencias sobre el autor, sucesos históricos, títulos de textos mencionados y demás datos diversos. Esto les permite integrarse a las tramas narradas y apropiarse de manera más cercana de lo que están leyendo.

El iPad te permite ubicar la geografía que se describe en la novela, como fue en el caso de Las huellas del tiempo de Tracy Chevallier, o en El país de la nube blanca de Sarah Lark. Incluso una vista actual de sus calles y hasta pudieras encontrar rutas de viaje o tips de viaje si fuera el caso de desear conocer el lugar. (Diana)

Al referirse a esta habilidad, los lectores la sitúan como una de las grandes ventajas que encuentran en la lectura en dispositivo electrónico. Desde luego, el soporte impreso permite contextualizar también, pero exige un aparato referencial externo al texto al que hay que acudir. Incluso algunos lectores hacen para ello uso de la internet, lean desde texto impreso o digital: "Es igual, porque es normal que tenga el celular a la mano cuando leo impreso". (Gabriela)

La habilidad de contextualizar no es una habilidad que surja del mismo dispositivo, sino desde la iniciativa del lector. Sin embargo, sí podemos decir que el dispositivo electrónico la facilita o la promueve, puesto que permite hacer esa contextualización en cuestión de segundos, pues desde su misma pantalla recurren al texto de referencia o a una página web alterna que les permite explorar significados más amplios con menor esfuerzo.

Cuando se lee en digital, es fácil acceder a información de forma inmediata sobre todo si tienes acceso a internet, investigas sobre un acontecimiento o hecho y te

pone en el contexto, eso hace que tu imaginación se acerque bastante a una realidad, la lectura se hace ágil y porque todo lo tienes a la mano, en los libros impresos tienes que hacer anotaciones y detener tu lectura para ir a buscar la información. (Claudia)

Un ejemplo interesante se refleja en la siguiente conversación por Whatsapp, en donde una de las integrantes de la comunidad lectora envía una nota periodística publicada años atrás, cuando fallece el esposo de Rosa Montero, autora de la novela que están leyendo. Él (llamado Pablo) es mencionado en el libro, y la lectora tiene la iniciativa de buscar más datos sobre su muerte.

mar 3 01:58 PM	Claudia: Miren esto < <a href="http://blogs.periodistadigital.com/24por7.php/2009/05/05/ro-sa-montero-pablo-lizcano-elpais-0987">http://blogs.periodistadigital.com/24por7.php/2009/05/05/ro-sa-montero-pablo-lizcano-elpais-0987</a> > (envía la imagen de la nota directa)
mar 3 04:46 PM	Ale: ?? oh ya lo he leído Claudia! (ícono de cara llorando)
mar 3 04:54 PM	Claudia: Quería conocer a Pablo!! (ícono de lágrima) conocer qué le inspiro, ponerle cara a su pareja.
mar 3 05:15 PM	Cecilia: Al ratito lo leo, gracias Claudia!!
mar 3 07:10 PM	Cecilia: Ya conocí a Pablo, ¡gracias Claudia!!
mar 4 11:54 AM	Diana Taylor: Hermoso texto!!!

7. Analizar. Hacer una focalización de determinado elemento textual, detallarlo en sus partes para conocerlo y explicarlo es como se define la microhabilidad de analizar. Se trata de una característica de la lectura de los lectores independientes, que disfrutan ir más allá de la anécdota y encontrar estructuras subyacentes en ella. Se refieren a ello en expresiones como la siguiente:

Otro autor que me gusta mucho es José Saramago, uno que me gustó mucho fue *El ensayo sobre la ceguera*, porque por mi perfil de psicóloga hago un análisis clínico a la lectura, me gusta mucho analizar los sistemas. En este libro analizo cómo se va construyendo un sistema al momento que los ponen en cuarentena y cómo el ser humano va reaccionando al incorporarse a un nuevo sistema acorde a su historia, costumbres, etcétera. (Bertha)

En el caso de la lectura por placer en dispositivo electrónico, los lectores refieren que el hecho de poder resaltar, subrayar, anotar comentarios y después ver todas sus notas juntas, es una ventaja que ofrece el dispositivo electrónico para analizar un texto.

- Mirando mis notas veo que tiene mucho de donde cortar, creo que tiene el tema de cómo inconscientemente traemos mucha información y no nos damos cuenta, un análisis sociológico, psicológico de empoderamiento femenino, el duelo, el amor, el desamor, los hijos buenos, lo femenino...
- Yo yo creo que además de lo que platica Diana, tiene un sentido social, un tema de los esquemas, los hashtag lo señalan: lo que es correcto, lo que tienen que hacer las mujeres, honrar a los padres. Tiene una crítica social muy interesante y un tema de empoderar a la mujer muy interesante implícita e explícitamente. (Grupo focal)

8. Asociar. Asociar es relacionar dos ideas, de modo que una de ellas sugiera la otra, aún cuando no sea explícitamente. La asociación puede ser entre ideas internas al texto, o entre una idea textual y otra extratextual. Por ejemplo, asociar lo leído con otras cosas que se leyeron con anterioridad, asociar con temas o tópicos similares.

mar 7 08:06 PM      Ale: El año pasado leí el libro "La vida era eso" de Carmen Amoraga. También trata del duelo que se vive después de la muerte del marido ¡!!!! (ícono de susto)

mar 7 09:44 PM      Mili: ¡! (ícono con cara de corazones) Es que la mitad de las cosas que te pasan, no eres capaz de decirlas. Hasta un tiempo después y luego traes *el lobo estepario* dentro que ya sabes que sale por donde puede.

También es una habilidad asociar lo leído con conocimientos previos: "Me acuerdo en los noventa, se quemó el departamento de paz y se creía que la culpable era Elena Garro. ¡Le quemó su biblioteca! No está claro sí fue ella. Imagina lo que trae una mejor dentro para hacer eso." (Grupo focal)



Esta habilidad nos remite a la teoría de los esquemas, definida por Rumelhart, en la que afirma que el cerebro almacena la información nueva en una red de categorías que le dan sentido. De acuerdo con esta teoría, el lector logra comprender un texto sólo cuando es capaz de encontrar en su archivo mental la configuración de esquemas que le permiten activar diversos conocimientos y explicarse el texto de manera adecuada. Estos esquemas no sólo se refieren a aspectos temáticos sino también a la asociación de estructuras, estilos o códigos que emplea a diversos contenidos, como puede verse en el siguiente comentario, refiriéndose a la lectura del poema de Octavio Paz:

Es un juego de palabras que puedes combinar con el reglón de aquí o con el que sigue, al centro, como manejar diferentes temas en cada uno de los tres, cuatro, cinco o los que puedas encontrar... pudo haber hecho cinco pero tú le encuentras tres, tiene esa genialidad como una partitura o como un cuadro abstracto. (Grupo focal)

La habilidad de asociación no sólo se da con elementos extratextuales provenientes de esquemas de conocimiento previo. También se asocia la lectura con experiencias de la vida personal, que es una de las asociaciones de más arraigo de la lectura significativa. Especialmente en una experiencia de lectura colectiva, el compartir las experiencias personales se vuelve un factor de socialización de la lectura importante, que motiva y enriquece el proceso de asociación y de comprensión. Las siguientes tres citas ilustran cómo la construcción de comunidad genera un espacio para compartir asociaciones con la vida:

Y yo digo, de Marie Curie que bueno, yo trabajo en un mundo donde está lleno de viejos, es muy complicado y no me pagan igual y estamos en el siglo XXI, y dices, ¡bueno! Claro ha habido avances pero como que debajo del agua, eso que entretejen ahí los científicos y no le dan mérito a ella sigue sucediendo. Los

clásicos son los libros que dejan ver que a través de los tiempos permanecen situaciones iguales. (Grupo focal)

Y el tema de que el suegro le cuida a las niñas, ahí es cuando uno se va reflejando, ¿verdad? Donde dices: Si mi mamá no me hubiese cuidado a mi hija pues yo como le sigo en la chamba. (Grupo focal)

Cuando murió mi mamá yo me acuerdo salir del hospital y decía, ¡cómo es posible que los pájaros estén cantando, que la gente ande por ahí. ¡No lo entiendes y no eres la misma! Si es un parteaguas una pérdida tan cercana. A mí este libro me pega mucho porque, en lo personal, el temor de perder a tu compañero ¡híjole! ¡No puedo ni pensarlo! Es un libro que me tocó las fibras más escondiditas, de las que no quieres tocar nunca. Me lo puso enfrente, es un libro fuerte. (Grupo focal)

Aunque la microhabilidad de asociación se puede realizar en la lectura sobre cualquier soporte, la práctica de lectura en los dispositivos electrónicos con el grupo focal puso en evidencia que algunas de estas asociaciones son potencializadas gracias a la construcción previa de comunidad a través del Whatsapp y a la disposición que ofrecen de hacer relaciones inmediatas entre textos disponibles.

Esto último queda de manifiesto en comentarios como el siguiente:

Encontré coincidencias, una línea transversal entre los tres textos, muy fina, casi imperceptible. Conecta las tres experiencias de lectura tan disímiles. Este es uno de los niveles más altos de abstracción, y lo pude hacer porque tenía ahí los tres abiertos en tres pantallas. (Grupo focal)

Esta asociación de esquemas o de experiencias queda clarificada a la luz del paradigma de la transmodernidad, desarrollado por Rodríguez (2007), quien expresa cómo la interacción a través de las pantallas absorbe la oralidad y la escritura en tiempo real, generando una interacción que va mucho más allá de la textualidad. No se trata de una simple combinación de significantes externos, sino una mezcla de intencionalidades de los sujetos que inciden directamente en los discursos "de

manera que es su propia intencionalidad múltiple e inconexa quien genera un maelström proliferante" (2007, s/p).

9. Cuestionar. La habilidad de cuestionar en la lectura significa poner en duda, controvertir o visualizar razones contrarias a las expuestas en un texto. Esta habilidad, poco ejercitada en los niveles de lectura elementales, representa una significativa diferencia entre un lector activo y un lector pasivo. A un lector activo la lectura le genera preguntas: ¿haría lo mismo?, ¿qué me parece?, ¿hizo lo correcto?, ¿cómo terminará?, ¿qué móviles hay detrás de tal acción? De tal manera que la lectura se vuelve una conversación entre certezas e incertidumbres, ya sea entre el lector y el autor, entre lector y personajes o entre las creencias o supuestos del lector consigo mismo.

Sí, Manya ya brillaba por lo que estaba logrando, por lo que había logrado, pero no tenía que hacerse brillar, seriecita, no hagas ruido para que te dejen moverte, no cometas faltas de ningún tipo. Al final leí las veinte páginas de su diario, no tiene que ver con toda la descripción, idea que yo tenía de una científica, que vivía en unas condiciones paupérrimas, expuesta a unos fríos horribles, una mujer enamoradísima con toda la sensibilidad a flor de piel, con todo el amor hacia sus hijos, ¿no te parece como si fueran dos personalidades completamente diferentes? Yo creo que es el rol que siempre la sociedad lo ha impuesto, tú eres mamá, punto, ama de casa. Esa mujer valiente que se atrevió a estudiar, a trabajar en ese campo. Si ahora es difícil para la mujer, ahora imagínense en aquellos ayer. Una mujer valiente que a pesar de todas las circunstancias adversas se lo propuso, sin recursos, sin apoyo social, incluso sin el apoyo del papá, igual y te quedas llorando en tu casa tu desgracia y punto; bueno, son dos personalidades, blanco y negro, ¿fue una mujer feliz? (Grupo focal)

El deber ser me llamó mucho la atención, porque yo creo que siempre vamos luchando con lo que te enseñan tus papás, de bueno: ¡uno debe ser así! y de pronto uno también va confrontándose a lo largo de la vida y decidiendo con qué cosas sí te quieres quedar y qué cosas decides dejar, ¡esto no me toca, esto sí me toca! (Grupo focal)

La habilidad de cuestionar, al igual que otras de las habilidades antes señaladas, no parece estar asociada con el uso del dispositivo electrónico en sí mismo. Sin embargo, lo que el ejercicio de conversación constante a través de la tecnología posibilitó fue la construcción de comunidad, que es lo que impulsa indirectamente a hacerse preguntas e intentar respuestas para compartir con otros lectores.

También se me hizo un asunto interesante lo de los hashtag, me estuve preguntando, con eso que no soy muy tecnológica, ¿no será que si le pico me manda a otro lado? No lo estoy entendiendo o qué significa esto de los hashtag y finalmente, lo que creo que es, es llamar la atención sobre los temas centrales, lo que ella quiere es enfocar. ¿O ustedes díganme? (Grupo focal)

Un último aspecto significativo sobre la habilidad de cuestionarse durante la lectura quedó señalado por uno de los lectores que mencionó una actividad relacionada con la tecnología que para él resulta cotidiana: buscar en redes sociales a los autores y platicar con ellos, hacerle preguntas y dar opiniones, seguirlos en *facebook* o en sus columnas y comentarlas. En ocasiones recibe respuesta y en ocasiones no, sin embargo, la posibilidad de conversar con ellos y plantearles sus cuestionamientos es algo que puede aportar motivación. "Lo que me encanta de Rosa Montero es que yo puedo platicar con ella, hace preguntas y yo le contesto, pone fotos y yo escribo" (Grupo focal).

10. Valorar. La capacidad de reconocer el valor, mérito o cualidades de un contenido textual y emitir un juicio de valor sobre él, es una de las habilidades más difíciles y más sencillas al mismo tiempo. Lo fácil que es enjuiciar un texto o una parte de él lo demuestra la gran cantidad de expresiones valorativas presentes tanto en la interacción por Whatsapp como en la sesión presencial del grupo focal. Expresiones

como: "me gustó muchísimo", "está muy bueno", "me encantó", "no me enganchó", "me conmovió" abundan en las conversaciones sobre libros. Siin embargo, lo difícil de la habilidad de valorar es hacerlo desde criterios sólidos y argumentados, capacidad que se pone a prueba sólo cuando hay tiempo y espacio para la conversación. Saber que hay una comunidad lectora que está compartiendo la experiencia y tiene los mismos referentes, exige del lector un nivel de valoración más fino.

Así, los lectores que leen colectivamente parecen exigirse a sí mismos no sólo una valoración impresionista, de primer nivel, sino una opinión acompañada de argumentos, a fin de poder poner su juicio en interacción: "Me está encantando, está siendo muy confrontativo para mí" señala Mili en el grupo de Whatsapp. "El libro me encantó, fascino, se me hizo muy íntimo, es una mujer que te está platicando en el oído. ¡Maneja la palabra impresionante!" comienza Diana. En el grupo focal, otros lectores comentan:

Me parece muy certera en cómo describe, eso de que te quedas sin palabras, sobre la demencia, pero me admira muchísimo. Si yo algún día quisiera escribir, no me gustaría escribir como ella, no me gustan sus novelas pero sí me gustan los libros que tiene de estas cosas y cómo de detalles tan pequeños ella elabora toda una teoría. (...) Admiro la capacidad de Rosa Montero de descubrir algo tan profundo en un comentario tan pequeño que podría pasar completamente desapercibido para otra persona. (Grupo focal)

Por otro lado, la valoración se enriquece cuando el lector ha hecho uso de otras microhabilidades impulsadas por el dispositivo electrónico, que le permitieron ahondar en lo leído y complementarlo con nueva información que le permite

contextualizar y aportar datos nuevos. El siguiente comentario ilustra esta valoración apoyada en elementos externos, los cuales comparte al grupo:

Les decía que a mí no me cautivo el poema de Blanco, pero me cautivó un poema que también Paz escribe y que hace un homenaje a Claudio Tolomeo, ¿se acuerdan de Alejandro Tolomeo? Nació en Alejandría en el año 186 D.C., era astrónomo. Escuchen: (pone el audio del poema, que tiene cargado en su dispositivo electrónico). (Grupo focal)

Una última nota sobre la microhabilidad de valorar relacionada con las posibilidades que ofrecen los medios tecnológicos. Se trata del cuidado por el otro que se involucra en la interacción a través del grupo de Whatsapp. Al saber que se está leyendo en comunidad y al tener la posibilidad de comunicarse durante el proceso lector, el participante sabe que su juicio puede influir en los demás. Es preciso entonces ser cuidadoso en sus intervenciones, de tal manera que cada uno disfrute de su lectura a su propio ritmo. Un fragmento de la conversación en donde esto se denota, se transcribe a continuación:

mar 3 11:51 AM	Eli: Alguien ya leyó el cuentito...
mar 3 11:52 AM	Eli: Era pregunta
mar 3 11:53 AM	Lisa: Yo no (ícono triste)
mar 3 11:54 AM	Eli: (ícono de susto)
mar 3 12:09 PM	Cecilia: Yo sí y me gustó bastante
mar 3 12:09 PM	Mili: Yo no
mar 3 12:11 PM	Eli: Estaba siendo prudente para no prejuiciar a las demás jeje. Sí está muy bueno!
mar 3 12:14 PM	Cecilia: (tres íconos de carcajada)
mar 3 12:14 PM	Cecilia: Pues cáí!!!

La explicación de Cassany al hablar de la lectura crítica (2012, p. 348), ayuda a comprender cómo el juicio valorativo cuando se lee en comunidad está abierto al diálogo con otros posibles significados, asume que hay varias interpretaciones

posibles, diferentes a la propia interpretación; está dispuesto a contrastar fuentes, a ser expresado con claridad, a argumentar o contraargumentar, a buscar interpretaciones sociales integradoras, más plurales, matizadas y ricas, representativas de la comunidad.

11. Abstraer. De acuerdo con la Real Academia Española, abstraer es "separar por medio de una operación intelectual las cualidades de un objeto para considerarlas aisladamente o para considerar el mismo objeto en su pura esencia o noción" (RAE, 2014). Esta microhabilidad, también de las más complejas de alcanzar, parece no tener relación directa con el uso mismo del dispositivo electrónico, sino con la habilidad de pensamiento individual. Sin embargo, al igual que otras de las microhabilidades anteriormente mencionadas, lo que se encuentra como resultado de esta indagación está colocado en las interacciones generadas entre los lectores, tanto en la sesión presencial como en la conversación mediada por la tecnología. Se observaron comentarios de alto nivel de abstracción en ambos foros, emitidos como una manera de enriquecer el intercambio de opiniones en torno a los libros leídos. Ejemplos de son: "El poema de Paz es un poema universal. Pero quiero decir universal en el sentido cósmico. Ve los colores." (Grupo focal) O bien: "Como decía Rosa Montero, la pena te deja sin palabras. Eso es como la locura." (Grupo focal) Pareciera ser la conversación lo que va empujando hacia niveles más altos de abstracción. La idea rescatada individualmente se intenta estructurar para poder ser comunicada y comprendida, se somete a confrontación, se "monta" sobre las ideas de los otros, con lo cual la búsqueda por recuperar lo esencial se ve potenciada. Las

siguientes intervenciones muestran niveles de abstracción alcanzados en la

conversación del grupo focal:

Sobre lo que dice Diana y Rosa Montero: La importancia que hacía Marie Curie de, ok, se muere una persona súper importante en mi vida, con ella crecí como persona, física y químicamente, y realmente ese es nuestro objetivo al encontrar una pareja, el que te ayude a crecer, no que lo estés cuidando y demás, el que los dos puedan florecer juntos. Entonces también ella decía que Marie Curie de alguna forma a la hora que fallecen Pierre o Pablo, se sienten con la necesidad de florecer ante todo lo que sembraron ellos o sea, a la hora que muere un ser querido que realmente te aportó, tienes una responsabilidad o deber ético ante la sociedad de poder transmitir toda esa belleza, inteligencia que te dejó ese ser junto a ti, algo así. (Grupo focal)

Y no sé si les pase. Cuando tienen alguna situación, lo traen en la cabeza y cuando se la platicas a alguien o cuando lo estoy verbalizando y escuchándome hablar, empieza a tomar forma la situación o tomar el peso y tamaño correspondiente a ese monstruo que tenía. Pero sí, la palabra es la que nos da la dimensión de nuestra vida, ser o quehacer. La palabra lo permite. (Grupo focal)

Yo entiendo mi mundo y me entiendo a mí a través de las palabras, de lo que pienso y reflexiono. Ella en un momento pone que usa la vida de Marie Curie como un paralelo para entenderse; yo uso los libros para entenderme, a través de los libros es como yo voy descubriendo si estoy de acuerdo o no, me doy cuenta de lo que pienso y de lo que no había sido consciente. Vas definiendo, como que vas definiendo tu postura ante la vida a la hora de enfrentarte con los libros y confrontarlos. (Grupo focal)

Las anteriores conversaciones muestran altos niveles de abstracción surgidas a partir de la lectura por placer, caracterizada anteriormente por Martos y Campos como "una forma de evasión y, al mismo tiempo, de reencontrarse con el mundo que le rodea y de reconocerse a sí mismo" (2013, p. 386). Como puede verse, no se trata de una lectura analítica sino de una lectura voluntaria, con un amplio margen de interpretación y de libertad individual en donde la habilidad de abstracción se potencia.



12. Crear. En el proceso lector, es creación la acción de recrear o producir un elemento nuevo a partir de un dato textual ya existente; se trata de deconstruir y construir, cambiar de código creativamente, aplicar, transformar una idea, una frase, una forma textual existente por algo nuevo.

Hay escasos datos que nos reflejen la presencia de esta habilidad creativa en los diversos instrumentos aplicados, a excepción de dos alusiones. Una es referente a un tipo de creación mental que el lector hace al ir leyendo la obra:

Resulta prácticamente imposible no ir recreando en mi mente y en ocasiones con los sentidos como el olfato y la vista como si estuviera viendo una película, en la que además se despiertan mis emociones, todas ellas generadas por el autor a través de su obra. Así, hay libros que detesto, otros que despiertan mi indignación y coraje, otros llenos de belleza, ternura pero todos con una profundidad difícil de experimentar de otra manera que no sea un texto literario. (Gloria)

La otra alusión a un proceso creativo es referida al final de la sesión del grupo focal, cuando una de las lectoras habla de cómo siente que la lectura del libro transforma su actitud ante la vida y la impulsa a crear para sí escenarios nuevos, como se refleja en este comentario:

Yo siento que la lectura de este libro, digital o en libro, como sea, me deja una idea: mi vida siempre pensé que era como una pluma, yo iba haciendo, honrando a los padres, siendo obediente y en este momento no soy ni obediente, estoy encontrándome a Claudia feliz, disfrutando la compañía de amigas, de los libros, haciendo lo que realmente quiere, estoy conociendo, buscando el momento y creciendo en base a eso. Ya no honrando, ya siendo desobediente, irreverente y haciendo lo que me gusta, como los del libro. Eso es lo que he encontrado a través de la lectura. (Claudia)

La lectura pareciera impulsar en algunos a la creación, pero no es el soporte de lectura lo que influye en ello, sino el estilo del autor, la trama misma, los contenidos

textuales, la actitud receptiva de quien lee y la conjunción de todos estos factores en diálogo con otros.

*Niveles de lectura.* Tomando como punto de partida el modelo de lectura de Cassany (et al., 2003), se utilizaron inicialmente como categorías de análisis seis niveles de lectura: Decodificación, comprensión, retención, análisis, valoración y creación. Dichos niveles son procesos que el lector realiza en función del alcance de su lectura. Cada nivel alude a una compleja serie de microhabilidades que se ejercitan combinadas hasta su dominio.

Los seis niveles de lectura señalados, se logran tras la interacción eficiente de diversas microhabilidades, y a su vez son interdependientes. Muchas veces se alcanzan de forma simultánea y dimensionada, con efecto sinérgico.

Como ya se detalló en el marco teórico, los niveles de lectura no tienen una relación directa con la edad cronológica de los lectores, más bien responden al tipo y grado de experiencia de lectura. La experiencia de lectura es la que va ofreciendo mayores y mejores canales de acceso a los distintos niveles, lo que nos permite hablar de avance en el grado de dominio de las microhabilidades para lograr procesos eficaces de lectura.

Para detectar qué niveles de estos se alcanzan en la lectura en dispositivo electrónico, se preguntó por ellos en la segunda entrevista a profundidad y posteriormente se buscaron evidencias en la misma práctica lectora que surgieran en la interacción con el grupo focal sobre textos directos.

Entre los resultados generales que se pudieron observar están los siguientes:

1. Nivel de decodificación. Entendido el nivel de decodificación como el proceso que permite al lector descifrar el código textual y reconocer sus elementos fonéticos, léxicos o semánticos para poder extraer de los signos su sentido, se evidenció que su logro reside en la combinación de varios tipos de microhabilidades.

En este nivel de decodificación confluyen por una parte la habilidad tecnológica señalada como prerequisite para el manejo del dispositivo y de los contenidos digitales, por otra parte la habilidad técnica referida a la trayectoria visual y finalmente la habilidad cognitiva llamada precisamente decodificación. Aunque no se trata de plantear una vía única de acceso a la experiencia lectora, pareciera que la decodificación, al menos en su forma mínima, es la puerta de entrada hacia los siguientes niveles de lectura.

Las herramientas técnicas que para una decodificación más cómoda ofrece un dispositivo electrónico, son altamente valoradas por los lectores: una mejor iluminación, tamaño y tipo de letra, fondo de página, etcétera.

También en el caso de la lectura en dispositivo electrónico resalta la importancia de dominar la decodificación cuando se trata de leer en otro idioma, fin para el que resultan de suma utilidad la serie de herramientas que la tecnología ofrece: traductores diversos, hiperligas, audio para modelar la pronunciación. Con este aparato de apoyo, leer en otros idiomas se percibe como una tarea accesible.

Como dije lo hago cuando leo en otro idioma pero siempre y cuando haya internet. Hay una herramienta que me encantó para mi pronunciación, me falta explotarla pero a veces me falta tiempo. Descargué un libro en inglés con audio, lo voy leyendo y oigo cómo se pronuncia perfectamente, eso me encanta, no lo he intentado en frances, pero lo haré. (Cecilia)

Una última observación con respecto a la decodificación. La existencia de una comunidad lectora virtual, en donde pueden sus integrantes hacer consultas de todo tipo, resulta también útil para la decodificación. Así, un signo o un significado puede ser descifrado con ayuda de los otros.

mar 1 01:15 PM	Mili: Pero en un libro q significado tendrá? Será para iniciar conversaciones en la red con estos hashtags? Se pueden seguir?
mar 1 01:16 PM	María: No, yo lo veo como resaltar la idea principal, pero no tienen liga
mar 1 01:31 PM	Claudia: Así es, marcan palabras clave y confirman la idea que quieres resaltar
mar 1 01:32 PM	Claudia: Conforman!!!
mar 1 01:48 PM	Ale: Opino igual que Mili y Claudia, está desarrollando esa idea en los párrafos anteriores y subsiguientes
mar 1 02:43 PM	Eli: Y te llaman visualmente la atención sobre el trasfondo del tema.
mar 1 02:44 PM	Mili: y cuando te lo vuelven a poner, ya sabes de que habla.

2. Nivel de comprensión. El nivel de *comprensión* de la lectura, derivado del proceso de decodificación y ampliada con una serie de habilidades cognitivas principalmente la que ya se mencionó como comprender, deducir, inferir, interpretar, son el siguiente paso básico para la lectura. Ejercitar estas microhabilidades y combinarlas entre sí, resultan cada vez en comprensión más clara, amplia y profunda.

Un grupo de lectores señala que no percibe diferencia en cuanto a la comprensión del texto: comprende igual si lee en pantalla que si lee en papel. Sin embargo, se registró otro grupo de lectores que considera que sí hay diferenciación. No tanto en la comprensión misma, sino en el modo de llegar a ella y asegurarla:

Por sus posibilidades de búsqueda en un diccionario cuando no comprendo una palabra o un concepto en el momento y en donde quiera que esté, eso es maravilloso y le da una súper ventaja a los dispositivos electrónicos contra el papel. (Mili)

3. Nivel de retención. La *retención* es un proceso que no forma parte esencial del proceso de lectura por placer. Se esperaría un cierto nivel de retención para una lectura de estudio o de memorización, pero en la lectura por placer, el lector común no lo tiene como una meta a alcanzar, al menos al largo plazo. El nivel de retención que necesita es mínimo, suficiente para recordar en el mismo universo de lectura quiénes son los personajes y sus relaciones, los hechos, etcétera. Pero en cuanto a la memorización de pasajes completos o frases textuales son muy escasas las referencias que en la indagación aparecen sobre la habilidad de retener. Es más, como se indicó en el apartado de dicha habilidad cognitiva, pareciera que el dispositivo electrónico, por la facilidad permanente de localización de los contenidos, hace superfluo este nivel y no lo potencia.
4. Nivel de análisis. Referido a la capacidad de detallar en sus partes el texto, resulta íntimamente relacionado con el nivel de comprender y lo que él implica de habilidades cognitivas. Las observaciones analíticas de los lectores de dispositivo electrónico son abundantes, aunque ninguna de ella hace referencia al dispositivo en sí mismo. Sin embargo, sí hay alusión a que el hecho de poder subrayar, resaltar, comentar y ver sus notas juntas, es algo útil para analizar un texto. Dicho en otras palabras, el nivel de análisis pareciera no estar relacionado con el dispositivo en sí mismo, sin embargo, al facilitar otro tipo de habilidades como la selección, síntesis y anotación, puede llegar a influir en la profundidad del análisis mismo.

...poder anotar comentarios y después ver todas tus dudas o comentarios juntos (...), me parece fantástico, es parte del cuestionar y de poder seguir tu hilo de pensamiento posterior a la lectura o durante la lectura, así no olvidas aquello que querías investigar o saber más. Lo mismo pienso para analizar. (Mili)

5. Nivel de valoración. Este nivel se alcanza a través del empleo y desarrollo de la habilidad cognitiva de valorar o emitir juicios sobre el texto, que anteriormente se ha detallado. Lo que cabe agregar aquí es que el tipo de valoración que más se alcanzó a apreciar a través de los instrumentos utilizados fue el de la apreciación impresionista, como puede verse en la siguiente conversación de Whatsapp:

feb 25 10:20 PM	Cecilia: A mí como dice Ale se me esta yendo como agua... me tiene enganchada
feb 25 10:25 PM	Eli: Así yo igual de enganchada, cómo me gusta su manera de escribir la historia!
feb 27 09:26 AM	Lisa: Les comparto la experiencia maravillosa de leer desde las 2 a las 6 de la mañana. Le tomé gusto y traspasé la barrera del sueño, me gustó mucho!!! (ícono de una computadora)
feb 27 09:34 AM	Claudia: Lo terminaste?
feb 27 09:36 AM	Mili: Yo también!! Me encantó!!!
feb 27 09:46 AM	Lisa: Me faltó como el 10% y sí claro que me gustó, creí que no pues no es precisamente una novela como tal, pero ahí vamos todas cruzando los mismos mares!!!! (ícono de palmera)
feb 27 10:31 AM	Eli: Qué bien! A mí también me está gustando mucho pero voy pasando la mitad del libro!
feb 27 02:00 PM	Ale: A mí me gustan más estos libros de Rosa Montero que sus novelas!! (ícono de guiño)

Son indicadores de un nivel de valoración impresionista o emotivo frases como "me gusta", "me atrapó", "me enganchó", "cierre con broche de oro", "excelente", "me fascinó", "lo estoy disfrutando mucho" y toda la clase de íconos positivos que agregan, en el caso de la interacción por Whatsapp. "¡Maneja la palabra impresionante!", dicen también en la sesión presencial del grupo.

6. Nivel de creación. Entendido el nivel de *creación* como el proceso de asimilar el texto y transformarlo a otro código o a otro discurso, los lectores de dispositivo electrónico refieren escasos indicadores de creaciones concretas. La experiencia de crear algo nuevo a partir de lo leído pareciera circunscribirse al ámbito de lo personal y subjetivo, lo cual difícilmente puede ser captado de forma inmediata. De cualquier manera, se vislumbraron signos que hablan de lectura creativa cuando los lectores experimentan nuevas formas de leer y crean su propia versión del texto, como queda de manifiesto en esta cita:

Es un juego de palabras que puedes combinar con el reglón de aquí o con el que sigue, al centro, como manejar diferentes temas en cada uno de los tres, cuatro, cinco o los que puedas encontrar... Él pudo haber hecho cinco pero tú le encuentras tres, tiene esa genialidad (...) (Grupo focal)

Hasta aquí la referencia a las categorías que constituyen el modelo de Niveles de lectura de Cassany (2003), sin embargo, como categorías emergentes, se pudieron localizar evidencias de tres niveles más, no necesariamente incluidos en los seis originales y significativamente relacionados con la lectura en dispositivo electrónico: El nivel de relación, el de apropiación y el de ampliación.

7. Nivel de relación. El primero de ellos es un nivel de *relación*, en el cual se entretajan diversas habilidades cognitivas como: asociar, comparar, contextualizar y relacionar. Estas cuatro habilidades, como se describió en el apartado anterior, se ven potenciadas a través de la hipertextualidad que facilita el dispositivo electrónico, lo cual potencia a su vez un nivel de lectura que va más allá de los límites del texto mismo al relacionarlo con una gran diversidad de elementos externos al texto.

Además de las relaciones con el conocimiento previo, con la información contextual, con otros libros, con el contexto histórico, con imágenes, y demás recursos extratextuales, hay una fuerte tendencia a la asociación de la lectura con la vida cotidiana, con la experiencia personal o con la realidad vigente, rasgo que no parece estar contemplado en los seis niveles de lectura del modelo original y que aporta un matiz mucho más profundo a la lectura.

De esta manera, no es extraño que los lectores hagan nexos entre el libro y la vida cotidiana:

Ahorita que estaba diciendo Diana; uno lo que trae adentro, lo que mentalizas y externas en palabras hace que le encuentres sentido. Yo soy de hablar sola y me estoy platicando, me contesto. Y el otro día caché que mi hija hace lo mismo. O a veces va y me platica y no espera respuesta, a la hora que lo verbaliza se va, no pide respuesta. (Grupo focal)

En ocasiones, seguramente dependiendo del nivel de confianza que logra alcanzarse en la construcción de la comunidad lectora, externan asociaciones personales mucho más fuertes, como la que hacen estas dos lectoras en el grupo focal:

Sí se me hace que de repente cuando lees con ella haces una conexión, de repente como que sueltas el alma, como la soltó ella en ciertos momentos. Hay una parte en el que dice que guarda el pañuelo donde trata de limpiarlo y que era parte de su tejido y sesos y dices tú, ¡hijole! Pero fíjate que me conecté impresionante porque cuando falleció mi mamá, haz de cuenta que la levantaron y estaba en su edredón donde dormía, se me hizo tan vaciado el escrito de Rosa Montero porque yo hice algo parecido; haz de cuenta que se la llevaron y me acosté en el edredón y como perrito... trataba de que me ayudara a que el edredón me pegara el olor de ella. Como que tratas de alguna forma de quedarte con algo de ella y la verdad es que me quedé horas acostada pidiéndole a Dios se impregnara algo de ella en mí. Entonces digo, ¡fíjate que padre hacer esas conexiones a través de un libro! (Grupo focal)

Las estoy escuchando a todas con mucho miedo de ponerse en esos zapatos. Y les quiero decir que yo ya viví el duelo de mi marido, de mi madre, el de mi suegra - que también fue una madre- y les quiero decir que no tengan miedo, sí se



sobrevive. Me identifiqué mucho en la historia, las preguntas, he pensado mucho, pensaba en la última vez de las cosas, el año que se permitió Marie Curie, dijo un año y ya, y yo también pensé así, un año lloré, ¡un año lloré! (...) Me sentí muy identificada con la historia, la muerte de Pablo, el esposo de Rosa, esa fue lenta y así fue la muerte de mi marido. (Grupo focal)

Los ejemplos anteriores muestran cómo la lectura sucede plenamente cuando se da en un determinado contexto de interacción social, como lo aseguran los sociolingüistas Gumperz, Duranti y Saville-Troike, quienes enfatizan que como todo evento comunicativo, la lectura no ocurre en "espacios vacíos de significados culturales y sociales" sino que cada lector lee desde su propia visión del mundo, desde sus prácticas de lenguaje, su historia y experiencia, la cual aporta junto con los otros participantes en un evento comunicativo determinado que lo enriquece (Trudgill, 2007).

8. Nivel de apropiación. Otro nivel que emerge como categoría distinta entre los niveles de lectura es el de *apropiación* del texto, proceso que va más allá del análisis o de la valoración del mismo, y que alude al proceso de tomar el texto y hacerlo propio, ser capaz de situarse en su perspectiva, de hacer uso de él para fines propios. El término *transacción*, tomado de Rosenblatt (1978), ayuda a explicar el proceso de apropiación como esa relación recíproca que se da entre el lector y el texto, en la cual se interfusionan para constituir el significado que el lector hace suyo. Así, el lector particular se apropia de un texto determinado en unas circunstancias específicas para hacer parte de sí mismo el significado.

Dos procesos son especialmente útiles para la apropiación del texto: el de cuestionar y el de hacer abstracciones a partir del mismo. Ambos procesos, descritos en cada

una de las habilidades cognitivas correspondientes, reflejan un nivel más alto de lectura, propio sólo de lectores independientes y de amplia experiencia.

Este nivel, además de las habilidades cognitivas de cuestionar y abstraer, echa mano en gran medida de la lectura selectiva y la lectura comentada, habilidades de tipo estratégico. Elegir los elementos significativos del texto, poder marcarlos y crear un corpus personal de los fragmentos que al lector le hacen sentido, así como escribir libremente sus propias impresiones, ideas e interpretaciones a partir del texto, son dos potentes vías para apropiarse de la lectura, para hacerla suya. Ambas estrategias de lectura, seleccionar y comentar, se facilitan por el uso del dispositivo electrónico y pueden ser impulsoras de la apropiación del texto.

La cita siguiente muestra cómo una frase seleccionada es tomada como propia por una de las lectoras: "Había otra frase que también se me hizo importantísima, que dice: uno no se recupera a la muerte de su ser amado, se reinventa. ¡Y sí es cierto! ¿Verdad que sí?" (Grupo focal)

9. Nivel de ampliación. En sentido contrario al nivel de análisis o de focalización, el nivel de ampliación implica ir más allá del texto mismo y extender sus fronteras tanto físicas como semánticas hacia otras textualidades y experiencias. La característica de la hipertextualidad, de la que ya se ha hablado abundantemente en este documento, es un rasgo que también parece motivar a la ampliación de la experiencia lectora hacia caminos diversos: "Leo y todos los libros que ella menciona digo, ¡ah quiero leer eso! a todos los autores que cita los busqué y se me antojaron" (Grupo focal).

Otro factor importante en el proceso de ir más allá del texto y ampliar su radio se da en la interacción con la comunidad lectora. La conversación siguiente, registrada en el Whatsapp posteriormente a la sesión presencial del grupo focal, muestra cómo alguien comparte material extratextual del que se hizo referencia en la sesión y por el que varias se mostraron interesadas:

mar 5 04:00 PM	Ale: Claudia va una imagen de la lectio que si bien es un método para leer libros sagrados sirve para hacer mía una lectura (...) (íconos de guiño)
mar 5 04:00 PM	Ale: IMG-20150305-WA0003.jpg (archivo adjuntado)
mar 5 04:01 PM	Cecilia: Ale gracias!!!!♥(íconos)
mar 5 04:01 PM	Ale: Luego te mando por correo unas presentaciones sobre la lectio (ícono)
mar 5 04:02 PM	Claudia: Esta genial ya lo leí y claro q si me encantaría !!!!! ♥
mar 5 04:03 PM	Cecilia: □□□□y otros más !!!
mar 5 04:47 PM	Eli: Me encantó el lectio Ale! Gracias por compartir!

Así, el texto se extiende; amplía sus fronteras mucho más allá de los límites textuales de tiempo y de espacio, para abrir la puerta a todo aquello que enriquezca la experiencia lectora.

*Dimensiones de la lectura.* Con respecto a las dimensiones de la lectura, Cassany distingue tres: la lectura literal (leer las líneas), la lectura inferencial (leer entre líneas) y la lectura crítica (leer tras las líneas) (2012).

Lo *literal* se relaciona con los procesos de decodificación, no sólo fonemática o léxica, también "depende del significado semántico de las palabras y por tanto es estable y bastante universal" (Cassany, 2012, p. 346).

Lo *inferencial* implica dominar elementos léxicos, sintácticos y pragmáticos, que provea al lector de datos previos y contextuales imprescindibles para la comprensión. La lectura inferencial varía según la experiencia de los lectores, es mucho más subjetiva.

La lectura *crítica* considera las diversas interpretaciones posibles, incluyendo las diferentes a la propia, dialoga con otros significados, contrasta fuentes diversas y busca una interpretación integradora, más plural, matizada y rica, representativa de una comunidad o de una sociedad entera; busca la intención, el punto de vista y la ideología subyacente, busca los implícitos, los presupuestos y las intenciones de poder.

Los resultados de esta indagación ponen en evidencia que estas tres dimensiones se implican una a la otra y que los distintos niveles de lectura a los que se hizo referencia en el apartado anterior remiten a cada una de las dimensiones. Así, la lectura literal se efectúa cuando el lector es capaz de realizar con eficacia el nivel de decodificación. La lectura inferencial implica el nivel de lectura de comprensión y el nivel de análisis, mientras que para hablar de lectura crítica, han de realizarse niveles más complejos como el nivel de valoración, creación, relación, apropiación y ampliación.

¿Qué dimensiones de la lectura se facilitan y cuáles se dificultan con el dispositivo electrónico? Los resultados de la indagación parecen apuntar a una respuesta simple: Ninguna dimensión se ve obstruida por el dispositivo electrónico, para todas hay un recurso que puede facilitar su acceso, depende del mismo lector utilizarlo o no. Esto refuerza la idea de que no basta con poder decodificar las palabras, retenerlas o comprenderlas. Hay que conocer la estructura de cada género textual, cómo se utiliza en cierto medio, qué funciones tiene, qué se dice y qué hay que presuponer, qué papel juega el autor; hay que saber contextualizar, relacionar y tomar decisiones (Cassany, 2006, p. 8).

***Tercera pregunta subordinada.*** ¿Qué representaciones y significados tienen los lectores sobre la lectura, sobre el texto y sobre sí mismos, a partir de la experiencia de lectura por placer en dispositivos electrónicos móviles? ¿Qué actitudes, impresiones y creencias tienen sobre esta forma de lectura? ¿Cómo la entienden y la valoran, en contraste con la lectura de texto impreso? ¿Cómo configuran a partir de ello sus identidades lectoras?

Como puede observarse, las preguntas se enfocan en un plano mucho más subjetivo que en las otras dos preguntas subordinadas. Se trata de construcciones de sentido, de actitudes, creencias y valoraciones que junto con las prácticas concretas de lectura conducen a la percepción de la propia identidad lectora.

Las respuestas a estas preguntas son todas dadas por el grupo de lectores que constituyó la muestra final: lectores independientes, habituales y que leen por placer.

*Significado del acto lector.* Para entrar al tema de los significados, se toma como punto de partida la propuesta interaccionista de Bronckart (2004), en donde la lectura se concibe como un proceso activo en el cual los lectores interactúan con la información del texto para construir nuevas comprensiones. Por tanto, el sentido del texto no está en el mensaje escrito, sino en el lector cuando reconstruye el texto en forma significativa para él. Son los lectores quienes crean el significado. No hay significado en el texto hasta que el lector decide que lo haya.

Por eso, la relectura se convierte en una lectura nueva, no en una reiteración de significados anteriormente asignados. Sandra lo expresa: "Ese cuento ya lo había leído hace tiempo y no me hizo tanto eco como ahora". No es el texto lo que ha cambiado,

sino la cantidad y calidad de las interrelaciones que en otro momento el lector logra establecer con el discurso.

De igual manera, el significado no sólo cambia con el tiempo, sino que se ensancha al momento de ser entretejido con los significados que otros lectores le han encontrado. Lo ejemplifica este comentario en el grupo focal:

Yo creo que los libros de alguna manera me atraparon a mi hace muchos años y había como viajado sola con ellos, con mi mundo de libros y hasta que encontré este espacio, y lo pude compartir con todas ustedes, esos mundos descubiertos, se me hizo mucho más grande el mundo, más accesible. Lo que se ha dicho al compartir una lectura, es distinto a lo que yo he leído y saliendo de una sesión de compartir, si era un libro de 400 páginas, se convirtió de 1000 páginas por todas las opiniones. (Diana)

Es claro que la significación personal que el lector da al acto lector va mucho más allá del soporte. En el transcurrir de la lectura la percepción y la significación se va abriendo, las piezas parecen ir encajando, el proceso de apropiación individual y colectiva va tejiéndose. El comentario de Lisa en el grupo de Whatsapp lo ejemplifica:

mar 2 07:34 AM      Lisa: No puedo dejar de decirlo... Lluvia de veintes sobre mí. No cabe duda fuimos hechas con la misma arcilla... buen día colegas (íconos cara triste) a seguirle...

Se trata de una lectura activa, propositiva, proactiva, que no se alcanza por el soporte, pero que sí pueden impulsar las tecnologías. Una lectura que no tiene rutas predefinidas, sino caminos para la construcción de significados propios. Lo señala Gabriela en su comentario:

Me despierto y me enchufo y bobeo por aquí y por allá y me encuentro o me encuentran esas cosas que disfruto, esos temas, esos medios. Hoy día mucha de mi lectura de placer (...) es así, de encuentros, más que de búsquedas.

*Impresiones y sensaciones.* Específicamente con relación a la lectura en soporte digital, podemos observar que la distinción entre libro impreso y libro electrónico forma ya parte del lenguaje de estos lectores. El texto es el contenido, al que se accede de diversas formas, dependiendo de los fines.

Entre estos lectores que ya han transitado a la lectura digital, en un primer momento se llega al texto en versión electrónica y una vez que se ha leído y que *ha pasado la prueba*, se busca en versión impresa: "Si un libro electrónico me ha gustado, lo compro en físico en cuanto tengo oportunidad para guardarlo. Oh sí, soy una acaparadora compulsiva de los libros que me han dejado algo en el alma" (Ale).

Es el sentido de pertenencia lo que para algunos sigue siendo un factor que se juega a la hora de elegir el formato del texto a leer. La cercanía, el detenimiento, lo afectivo, lo sensorial, lo profundo, el sentido, el disfrute, el sentimiento, lo personal de un libro, se mencionaron reiteradamente asociados al texto impreso en las primeras entrevistas. Gloria distingue: "La experiencia de lectura me sigue proporcionando sensaciones distintas. Es como si en el papel hubiera mas cercanía sensorial con la trama y el autor."

La paz y la tranquilidad parecen quedarse asociados con el libro impreso, que se reserva para momentos de pausa, de reposo y de quietud, en oposición al uso cotidiano del dispositivo electrónico para el ajetreo de la vida diaria:

Prefiero leer en soporte impreso cuando estoy en casa, ¡que es casi nunca! Me da la sensación de calor de hogar (espero no suene muy cursi). O cuando voy a la playa, a relajarme y encuentro muy placentero este tiempo dedicado a mí. (Gloria)

El género de la poesía particularmente, parece estar asociado también a ese momento de pausa y quietud, por lo que queda en muchos casos limitada al soporte impreso:

Para poesía prefiero los libros impresos pues ese género lo encuentro como algo sutil, personal, que toca el corazón y hacerlo en electrónico lo hace como superficial, como ligero, como impersonal (...). Prefiero leer en versión impresa cuando quiero buscar el sentido o significado de las cosas. Cuando quiero saborear detenidamente. Cuando el destinatario es el corazón. Cuando disfruto leyendo lento y pausado. (Lisa)

Sin embargo, llama la atención que después del ejercicio de leer en conjunto los tres textos literarios asignados por un periodo de casi tres semanas y comentados en colectivo en la sesión del grupo focal, las percepciones fueron cambiando:

Increíble, esta modalidad me ha abierto puertas y espacios donde puedo hacerlo por el sólo placer de disfrutarlo. (...) Yo comentaba antes que la poesía no va aquí (señalando el lector electrónico), que esa sí la quiero en papel, pero no, ¡también me gustó! Pensé que esto no era para algo emocional, pero ya veo que sí, me hizo temblar... (Lisa)

La presencia de los sentidos en el discurso relativo al texto impreso fue constante. Pareciera que el libro impreso como objeto genera muchas más sensaciones y sentimientos que un dispositivo electrónico. Pero la gama de sensaciones es parte de la lectura, no independiente del acto mismo: "Para saborear la poesía creo que son importantes los sentidos, el mirar el poema completo, el sentir el papel rozar tus dedos, el oler el papel. El abrazar el libro." (Gloria)

La intangibilidad del texto como objeto concreto, genera distancia entre el lector y el texto. Al menos en un primer momento. Pareciera que el libro electrónico, al carecer de suficiente visibilidad y de rasgos de personalización, se trivializa y pierde importantes



ingredientes afectivos. El texto se vuelve un intangible, que tiene el riesgo de no ser apropiado y de olvidarse pronto. "Los libros electrónicos son buenos, pero los libros de papel son inigualables, la experiencia es diferente, los puedes reeler, subrayar, abrazar" (Gloria). Ana lo dice claramente: "¡No se antoja abrazar un iPad!".

La diferencia parece estribar en el plano de los afectos. Uno puede crear "intimidad" con un libro impreso, pero será difícil conseguirla con un dispositivo electrónico, tan multifuncional, tan frío, tan estandarizado. Desde la primera entrevista lo expresó Mireya:

Me gusta el olor de los libros, estar cambiando de página crea intimidad con el libro. Y en un dispositivo se me hace más fría la relación, en un teléfono o Tablet no hay esa conexión como sucede con los libros en físico. Tampoco se me hacen personalizados. (Mireya)

De este modo, la relación con el libro impreso sigue siendo en gran medida de tipo afectiva. El libro como objeto, para muchos es un símbolo emocional difícilmente comparable al dispositivo móvil. Sin embargo, sorprende que al final del proceso de lectura conjunta en electrónico, Eli, una de las lectoras más renuentes al cambio muestra en el grupo de Whatsapp que han sido los contenidos lo que la han hecho conmoverse:

Yo estoy leyendo las últimas páginas y me pesa despedirme de tan intensas historias, cómo quisiera abrazar a Marie Curie y llorar con ella, ¡que creo que nunca lloró! (Eli)

Y es que una gran diversidad de sentimientos surgieron de la experiencia de lectura de los textos de Montero, Borges y Paz: emoción, alegría, tristeza, sorpresa, indignación, asco, temor, confrontación, serenidad, confusión, risa, dolor, camaradería, llanto, empatía, agobio, admiración, orgullo, ansiedad, tranquilidad. Cabe decir aquí que

muchos de ellos fueron expresados a través del grupo de conversación de Whatsapp a través del uso abundante de los íconos gestuales, y otros de viva voz en la sesión presencial.

Otros de los lectores participantes han probado ya la lectura en ambos tipos de soporte y distinguen que la significación que el texto pueda tener para su vida, es independiente del medio en que se contenga:

Ahora ya no experimento alguna diferencia (...) por que la sensación que causa en mi corazón y en la mente cuando leo va más allá si es en papel o electrónico, se instala en mí y eso es lo que cuenta. (Cecilia)

Estas experiencias y otras tantas que se expresaron en los distintos instrumentos de la indagación nos pone en evidencia que estamos ante procesos que van más allá de la lectura como habilidad instrumental, como estrategia por dominar; estamos ante procesos de literacidad.

*Creencias.* De acuerdo con Street y el modelo de lectura ideológica, cada actor del proceso de literacidad llega a él y genera dentro del mismo una práctica social que está influida por sus propias ideas sobre la lectura y la escritura. La literacidad no se realiza de manera neutral y los efectos sociales que se entrelazan a ella forman parte de su naturaleza y definen su rumbo.

Las creencias con las que los lectores llegan a la experiencia de la literacidad forman parte intrínseca de ella. Dos de esas creencias resaltaron en el discurso de los lectores de texto electrónico: Una con respecto a la afectación que a la vista pueda tener el uso del dispositivo: "Me preocupa la brillantez de la pantalla, pienso que es dañina.

Ignoro si es verdad, pero así lo siento". (Sara) Y otra, más recurrente aún, con respecto al respeto que se le debe al libro impreso, el cual es mejor que el electrónico:

Yo viví con un tabú de que los libros impresos hay que cuidarlos, 'que no se doblen, que no se maltraten, que no se rayen', había que cuidarlos como un tesoro. Eso lo he ido modificando a la hora de encontrarme con una herramienta de este tipo. (Diana)

Ambas creencias cruzan constantemente en el imaginario lector como postulados de la modernidad ilustrada o metarrelatos legitimadores similares a los que menciona Lyotard al hablar de la posmodernidad (1979). Ambas creencias son puestas en entredicho tras la práctica de la literacidad, especialmente en el soporte electrónico, como puede verse en la intervención de Gloria:

No considero que el dispositivo electrónico como tal me haya modificado en esencia mi perfil de lectora. Simplemente se hizo más conveniente o práctico de acuerdo a mi estilo de vida. Como mencioné anteriormente, sigo viviendo emociones y percibiendo con mis sentidos lo leído, podría mencionar que hubo un poco de resistencia al principio fortalecida por una creencia de que lo impreso es mejor pero hoy por hoy es simplemente eso, una creencia.

No es fácil atreverse a cuestionar los metarrelatos legitimadores de la práctica lectora, fuertemente asegurada por sistemas centenarios en lo educativo y lo religioso. Sólo un lector activo y consciente de su propia experiencia de literacidad puede hacerlo.

*Actitudes.* ¿Con qué actitud los lectores abordan el cambio? ¿Con qué actitud entran a la lectura en dispositivo electrónico quienes ya lo hacen cotidianamente? Las constantes parecen ser la apertura, la dinamicidad, el valor. No tenerle miedo al cambio o a lo desconocido aparece como principal ingrediente. Una vez vencido el primer miedo, lo demás viene fácil.

Sí leo en dispositivos. La primera vez que leí fue porque no encontré el libro en físico. Empecé a leer hace dos años, estaba muy renuente, porque me gusta mucho tomar el libro. Pero cuando empecé, me encantó. (María)

Creo que me he adaptado bastante bien a este método de lectura y me da el mismo gusto leer que en un libro impreso, lo único que mi curiosidad por saber y aprender se satisface inmediatamente. (Claudia)

El siguiente comentario sorprende, porque además lo expresa una lectora que fue bibliotecaria por más de 15 años: "Cuando me regalaron mi kindle descubrí ese estilo y me enamoré. Lo importante es no quedarnos estacionados, que estemos abiertos al cambio, que podemos ser un poco más jóvenes si vamos al ritmo de la modernidad" (Lisa).

El cambio genera incertidumbre, genera ansiedad, inseguridad, temor, en diversos planos, como pudo palpase durante la experiencia de lectura colectiva con el grupo focal: desde el tema del orden de lectura cuando se leyó el poema, desde la reflexión de la experiencia en los dispositivos móviles hasta los temas más complejos suscitados por las obras leídas como la muerte y el amor. Pareciera ser parte de la condición humana la resistencia a todo aquello que implica salir del orden, de la estructura, de la convención. Pero también es parte de la condición humana vencerla.

*Valoraciones.* A pesar de la incertidumbre y los temores, varios lectores han dado el paso y han llegado a la lectura en dispositivos electrónicos con una valoración positiva de la experiencia. "Ha sido de las mejores y gratificantes experiencias de mi vida", dice Cecilia. "Sí adoro hacerlo. Para mí es el premio del día", afirma Lisa al preguntarle sobre su lectura en dispositivos móviles.

La realidad es inminente y la convivencia de soportes es inevitable en el momento actual. Del lector dependerá lo que quiere hacer con esta realidad, como lo expresa

Gloria:

Estoy cierta que las nuevas generaciones tienden día con día a incrementar la versatilidad de realizar un sin fin de tareas en un dispositivo electrónico y a mi me toca vivir la transición del cambio de chip sin que esto signifique que no valore la belleza de un libro impreso: la pasta, el papel, la letra, el valor sentimental que tiene un libro y los recuerdos que irremediablemente evoco cuando lo tengo en mis manos.

No se trata de sustituir una experiencia lectora por otra. Se trata de aprovechar los dos y sacar de ellas lo mejor. Una experiencia de literacidad en donde el pluralismo y la hibridación son características, como lo explica Rodríguez Magda al definir los procesos transmodernos, multicrónicos:

Coexistencia de tendencias heterogéneas, la pervivencia de secuencias temporales multicrónicas, de la ruptura de la historia como proceso unitario, distorsión de los agentes sociales clásicos, circulando los individuos en múltiples y contradictorias actuaciones e identidades de incidencia diversa en el cambio social. (Rodríguez Magda, 2007, s/p).

El libro impreso como referente cultural de la modernidad y lo visual como medio cultural predominante de la posmodernidad se fusionan cualitativamente y dan paso a una nueva valoración. El comentario de María durante la entrevista es claro en este sentido:

Me gusta mucho, disfruto de las ventajas, que a veces extraño cuando leo textos impresos; pero al mismo tiempo le he dado un valor especial a los libros impresos. Al principio, me negaba a leer en electrónico, pensaba que el olor y la textura de un libro eran parte de leer; el día de hoy, leo electrónico como algo cotidiano y tomar un libro impreso es día festivo y disfruto ambos. (María)

Aludiendo al cuento leído de Jorge Luis Borges, "El espejo de tinta", en donde se un mago muestra al rey una mancha de tinta donde reflejan un sinfín de escenas del pasado y del futuro, Eli sintetiza su experiencia con el dispositivo electrónico:

Para mí la lectura electrónica ha sido como el espejo de tinta. Me ha abierto el universo en el que yo puedo leer el libro, pero atrás del libro hay un sinfín de información que puedo ubicar desde el entorno del personaje, la historia, hay muchísimo más y no necesariamente lo tengo que ir a buscar en un libro que no tengo en una enciclopedia. Sí me ha abierto el universo.

Los estudios de la literacidad buscan ir más allá de la perspectiva lingüística y cognitiva con respecto a la lectura y a la escritura. Incorporan la perspectiva sociocultural, "interesándose por los interlocutores, sus culturas, sus organizaciones sociales, las instituciones con las que se vinculan, etcétera" (Cassany, 2011, p. 14). Se interesan por las representaciones de significado que los lectores involucran al leer y el peso que dichas representaciones tienen en su imaginario lector.

A manera de síntesis sobre la incursión en el soporte digital, se transcriben las palabras de Gloria, quien parece expresar la vivencia de muchos lectores adultos contemporáneos:

Sigo viviendo emociones y percibiendo con mis sentidos lo leído, sí hubo un poco de resistencia al principio fortalecida por una creencia de que lo impreso *es mejor* pero hoy por hoy es simplemente eso, una creencia. Estoy cierta que las nuevas generaciones tienden día con día a incrementar la versatilidad de realizar un sin fin de tareas en un dispositivo electrónico y a mí me toca vivir la transición del cambio de *chip* sin que esto signifique que no valore la belleza de un libro impreso: la pasta, el papel, la letra, el valor sentimental que tiene un libro y los recuerdos que irremediablemente evoco cuando lo tengo en mis manos. (Gloria)

*Identidades lectoras.* Las prácticas de literacidad "constituyen una interacción social y, en este sentido, están conectadas con formas concretas de interactuar, crear,

valorar y sentir. A esta dimensión subjetiva y emotiva la denominan identidad lectora" (Alliagas, Castellá y Cassany, 2009, p. 99). La identidad del lector desde esta perspectiva es una construcción social, plural y dinámica que se va construyendo a través de distintas prácticas lectoras realizadas en distintos ambientes sociales y en interacción con los otros.

La identidad como lector no es una sola, y se construye poco a poco, en un ir y venir entre las diversas experiencias de lectura, incluyendo en ellas la lectura electrónica, y su reflexión sobre ellas. Al conversar sobre su autoconcepto como lectores de textos electrónicos, surgen diversas características y descripciones de sí mismos.

Una de las primeras percepciones es que leen más y más variado: "Leo más, por tener varias opciones al mismo tiempo en un solo dispositivo" (Lisa), lo cual los hace concebirse como mejores lectores: "Sí creo que soy una mejor lectora, porque comprendo más y creo que es posible que lea más rápido, aunque no sé si es una percepción correcta, así lo siento" (Mili).

Se perciben además como lectores activos, con vivencias enriquecidas. "Es una interacción con el texto, no te puedes sentar a leer nada más, el diálogo entre textos y entre lectores lo ocupa todo" (Grupo focal); "fascinante ya he recorrido muchos caminos, vidas, historias gracias a la tecnología y a mi kindle" (Lisa).

Como afirma Garzón (2007), ser lectores desde la perspectiva de la literacidad implica pasar de receptores pasivos a agentes de cambio, ya sea social, cultural, político y económico.

Ahora que reflexiono sobre el tema, me doy cuenta de que he utilizado más de lo que creía las herramientas que me ofrecen los dispositivos electrónicos y creo que sí es posible que esto me haya ayudado a madurar como lector, porque aún en los

casos de libros que he leído impresos, me gusta incursionar más en la investigación de la obra. Puedo decir que soy un lector menos pasivo y más involucrado. (Sandra)

Muchas veces esta autoconciencia no había sido anteriormente desarrollada. Son lectores independientes y experimentados, pero con pocos momentos para detenerse a analizar lo que implica leer y mucho menos a reflexionar sobre la concepción de sí mismos como lectores. Esta autoconciencia como lectores es un ingrediente más de la experiencia de literacidad.

Leo porque lo disfruto mucho, porque en mi casa siempre se hablan de libros, pero no había pensado antes en ¿cómo leo? Me habían preguntado cómo hago para leer tanto, pero jamás me había puesto a diseccionar cómo es que leo lo que leo. (Ale) Nunca me había puesto a pensar en mi historia como lectora, en el orden de los libros y mi transición de la lectura física a lo electrónico. Y esto me gustó, porque entre lectores damos por hecho que nos gustan los libros pero no recuperamos la historia, no somos conscientes. (Carmen)

Una reflexión más, surgida en diálogo dentro de la sesión del grupo focal centra la cuestión:

- Pero ¿qué es lo que importa? ¿Dónde lees? o ¿qué es lo que lees? Un libro impreso, uno digital, son dos cosas diferentes pero al final de cuentas no importa, al final lo que importa es el contenido, ¿qué es lo que estás leyendo? La palabra. No importa donde, sino qué.
- Y yo le agregaría ¿qué es lo que te deja? ¿Y qué haces con lo que estás leyendo? (Grupo focal)

Retomando la noción de "artefactos" de Fernández (2009), la lectura se vuelve una herramienta interaccional a la que se puede recurrir para comprender el mundo y el sentido de nuestro habitar en él. En la literacidad se juegan valores, argumentos, identidades, datos, juicios, representaciones, significados, sean propios o externos, pero finalmente todos útiles para la afirmación del yo.



*Leer como acto colectivo de construcción de identidades.* Así como en el constructivismo se habla del aprendizaje no como una construcción individual, sino como producto de la participación social ligado al uso de herramientas culturales (Fernández, 2009), la lectura desde la perspectiva de la literacidad es también una construcción generada a partir de intercambios sociales, en un proceso interactivo de "dominio" y "apropiación" semiótica, como lo nombra Wertsch (1998).

Es en este proceso interactivo donde se va construyendo la identidad, puesto que se descubren nuevas facetas de lo que se es y de lo que se piensa. La lectura genera la confrontación con otras situaciones distintas a la propia y obliga a definir interiormente las posturas ante la vida. Estamos ya en el plano de lo ético: La lectura puede ser un impulso en la búsqueda del yo, un soporte en la lucha por vivir como realmente se anhela. Gloria lo expresa con sus palabras:

Mientras el ser humano encuentre el placer en la lectura, y éste se vaya haciendo viral, para hablar en términos actuales y tecnológicos, me parece que el libro impreso o el dispositivo electrónico móvil o cualquier otro medio que pueda desarrollarse más adelante, estamos en un proceso de crecimiento intelectual, emocional y de aprendizaje permanente lo que redundará en ser mejores personas y en una mejor versión del ser humano siempre en movimiento y con esto no quiero decir que sea sólo hacia adelante, pues considero que podemos crecer hacia todos los sentidos: arriba, abajo, a la izquierda o a la derecha. En fin, es simple y llanamente mi experiencia. (Gloria)

La construcción de la identidad no se da en aislamiento. El otro es condición de posibilidad del propio ser, inminencia de la alteridad que forma parte de nuestra condición humana. El ejercicio de la literacidad es por su propia naturaleza una puerta hacia la conciencia de la alteridad: la palabra viene de otro y va hacia otros; parte de la

persona pero en su dimensión de relacionalidad confiere a la identidad individual un carácter social.

Bajo estos supuestos, la práctica de la lectura electrónica se erige como práctica que impulsa la mediación colectiva. Desde la aproximación sociocultural vigotskiana, es claro que la práctica de la literacidad está imbricada en el contexto cultural e histórico del que forman parte. Su apropiación y dominio están directamente relacionados con la acción dialógica y con los artefactos de mediación (o soportes textuales), que forman parte del todo que confluye en su desarrollo. Resulta por tanto evidente que la lectura es una práctica social situada y dialógica, un proceso interactivo y dinámico de construcción permanente que ocurre junto con el reconocimiento de *lo otro*, del *otro*.

La lectura me da la oportunidad de vivir muchas vidas en una sola. Pero sobre todo me da la oportunidad de conocer lo que es el ser humano en otros lugares, momentos históricos y tratar de entender como la vida puede ser diferente a lo que yo conozco. (...) Esto es lo que me gusta de la lectura, ponerte en los zapatos del otro y analizar la situación desde otro lugar. (Ale)

Abrirse a la alteridad no es tarea sencilla. Pero se vuelve un proceso disfrutable si se emprende en compañía de otros también en búsqueda. Y es entonces donde la construcción de comunidades lectoras se torna un recurso de gran valor. Desde esta perspectiva, las TIC pueden ser una valiosa herramienta para la integración de diversas comunidades de individuos que comparten un interés, una meta, un camino. Comunidades de afinidad como las que proponen Gee (2004) o Garzón (2007), que funcionan de acuerdo con sus propias normas y comparten sus particulares visiones de mundo en medio de una práctica de lectura relacional o social.

Transitar acompañado en el camino de la búsqueda de la identidad es más agradable si se hace junto a otros, como lo expresa una de las integrantes de este grupo:

Los libros de alguna manera me atraparon a mí hace muchos años y había como viajado sola con ellos, con mi mundo de libros y hasta que encontré este espacio, y lo pude compartir con todas ustedes, esos mundos descubiertos, se me hizo mucho más grande el mundo, más accesible. (Grupo focal)

Desde el modelo democrático y problematizador de Mario Kaplún (Segura, 2004, s/p), las tecnologías como mediación generan un tipo de comunicación horizontal, no "cara a cara", sino desde una "saludable" distancia que dispone al manejo distinto de la diferencia, del conflicto o de la contradicción, desde un manejo de emociones diferente. El estilo de comunicación mediado por la tecnología está marcado por la horizontalidad y reciprocidad, de tal manera que el medio tecnológico se convierte en escenario disponible para la reflexión, la negociación y en el crecimiento intergrupal, cuyos resultados o productos son "socialmente construidos".

Reconocer estos posibles escenarios es reconocer la naturaleza social y colaborativa de estas nuevas formas de leer y escribir el mundo, reconocer también que las tecnologías han introducido cambios radicales en la cultura y la sociedad, impulsando hacia nuevas formas de pensar sobre el mundo y de responder a él.

Al involucrarse de manera permanente con textos, discursos, significados y prácticas de literacidad, el sujeto va tomando conciencia de sí mismo y abriéndose a espacios sociales que le confieren pertenencia y lo ubican ante la alteridad. Leer, escribir y hablar se convierten en herramientas claves para aprender y desempeñar nuestro sentido de ciudadanía. Como dice Hernández (2011) la práctica de la literacidad se convierte en un recurso central para la auto-determinación, la autoría de uno mismo, la

auto-identificación y la auto-adscripción en una ciudadanía que por derecho nos corresponde, es un camino de redefinición de la identidad individual y social.

La experiencia de lectura en dispositivos electrónicos, situada como ejercicio de literacidad y por tanto camino de redefinición de la identidad social y personal, adquiere un matiz particular cuando se visualiza como práctica de la generación de inmigrantes digitales que incursionan en ello por placer. Se trata de lectores que por gusto han querido romper los esquemas tradicionales de lectura, abriéndose a la incertidumbre y al reto. Son lectores con capacidad de ser flexibles, de asumir retos, con capacidad de percibir un contexto y dejarse tocar por él, con apertura al diálogo y a la diversidad, con posibilidad de interactuar con otros y vivir en contacto con la alteridad. Estas capacidades, no son de uso aislado para la lectura. Constituyen a largo plazo un gesto que se filtra a la vida misma:

Yo creo que animarnos a entrar a la tecnología, el que le piquemos aquí y allá y preguntemos y experimentemos todo eso que siente, no es sólo algo que se aplica al iPad sino también a la vida, este ser abiertos, buscar soluciones, movernos, responder a lo inesperado, eso es una habilidad de vida que estamos ejercitando al leer. (Grupo focal)

## Capítulo 5. Conclusiones

### Principales hallazgos

El objetivo general de esta investigación fue identificar, describir y valorar los usos, procesos y prácticas de lectura que realizan lectores adultos cuando leen por placer en dispositivos electrónicos móviles, así como las representaciones que confluyen en dicha experiencia de lectura.

Para abarcar el objetivo general, se plantearon tres propósitos particulares:

1. Explorar sus usos y preferencias.
2. Identificar las habilidades que emplean y desarrollan, así como los niveles y dimensiones de lectura que alcanzan en sus procesos y prácticas.
3. Describir las representaciones y significados que crean sobre la lectura, sobre el texto y sobre sí mismos a partir de la experiencia.

*Sobre usos y preferencias de los lectores.* Las razones para leer van cambiando a través de los años y la motivación a la lectura por placer va poco a poco en aumento, conforme los individuos se van alejando de la experiencia escolar. La lectura por placer está mayormente asociada a las prácticas de los lectores habituales e independientes.

Así, se encontró que los jóvenes menores de 18 años leen mayormente por razones instrumentales; los adultos entre 18 y 54 mezclan en su práctica lectora razones tanto de tipo instrumental como de placer y son los mayores de 55 años quienes dedican más tiempo a la lectura placentera.

A pesar de que los primeros dispositivos electrónicos útiles para la lectura salieron al mercado en México desde el 2005 y en el mundo desde el 2000, sigue siendo para el lector común una herramienta alejada de la vida de lectura cotidiana.

En términos generales, el dispositivo electrónico está todavía lejos de asociarse con la lectura por placer. Entre los 400 lectores de la muestra inicial, sí hay quienes leen en dispositivo electrónico, pero mucho más por necesidad que por gusto. Fueron individuos entre 25 y 54 años los que señalaron tener más experiencia lectora en dispositivos electrónicos móviles, entre los que destaca el lector electrónico y la computadora portátil. Su experiencia lectora en electrónico se ubica desde 10 años atrás. Los mayores de 55 años no se inclinan por ninguno de los dispositivos electrónicos para la lectura.

El libro impreso se prefiere para la lectura de géneros narrativos, poéticos, históricos y religiosos, mientras que los textos académico-científicos e instructivos se asocian más con el formato digital.

A pesar de que no todos los encuestados hacen uso cotidiano del dispositivo electrónico para la lectura por placer, la mayoría son capaces de reconocer ventajas en este soporte de lectura: Principalmente la diversidad de textos que se pueden encontrar y relacionar por medio del soporte electrónico (hipertextualidad), seguida de la portabilidad y la practicidad. Las desventajas de leer en electrónico están relacionadas con el lector mismo y con el dispositivo, no tanto con el documento en sí, ni con el acto de lectura.

La significatividad y representación afectiva del libro impreso pareciera ser una de las resistencias más fuertes de los adultos para transitar a la lectura digital, factor que no

resulta importante para las nuevas generaciones, ya que su referente sensorial y representacional del libro impreso no es tan fuerte como para las anteriores generaciones.

En muchos casos es el interés por leer un libro específico de difícil acceso en impreso lo que generó el primer acercamiento a la lectura electrónica. Al inicio, hay una resistencia actitudinal que dificulta el tránsito; también hay una relativa fragilidad en la habilidad tecnológica, que se va resolviendo con la ejercitación. La diferencia decisiva en el paso de un soporte a otro con mayor o menor facilidad, es el acompañamiento de otro lector.

Con respecto a la preferencia de géneros textuales para leer en electrónico, entre los lectores habituales, independientes y experimentados en la lectura digital, destaca el gusto por la narrativa. También suelen leer en electrónico textos informativos, referidos al campo de su interés personal. El texto poético es escasamente leído, pero no sólo en electrónico sino en cualquier soporte. La poesía no es un género popular en nuestro contexto.

Hay un grupo de lectores con experiencia en digital que toma como primera opción el libro impreso y sólo en caso de no tener acceso a él, optan por la versión electrónica. Otro grupo de lectores, los más experimentados, buscan primero la versión digital y toman como segunda opción el libro impreso. Este último grupo es el que focalizamos en esta investigación.

Los dispositivos más utilizados por los lectores habituales, independientes y experimentados son las tabletas, los lectores electrónicos y el teléfono celular, los cuales se han ido integrando a su vida lectora cotidiana. Por lo general tienen más de un

dispositivo electrónico y alternan entre ellos según los requerimientos técnicos del texto o sus preferencias personales. Además, no sólo combinan dispositivos, sino que alternan constantemente entre soporte impreso y soporte digital, aprovechando lo mejor de cada uno de ellos. Los factores que definen su elección además de la disponibilidad, son las características del libro, la finalidad de la lectura y el entorno en donde realizarán el acto lector.

La lectura por placer en dispositivos móviles al inicio es un reto, que una vez dominado genera un círculo virtuoso: La habilidad se incrementa, la motivación crece, se toman nuevos retos, nuevas lecturas y nuevas habilidades se descubren. Logran más, descubren más, leen más.

Transitar de un soporte a otro no es solo una cuestión de dominio de la habilidad técnica, sino un proceso que conlleva cambios en otros aspectos de la práctica lectora. Algunos de los cambios más importantes que los lectores habituales, independientes y experimentados señalan con respecto a su forma tradicional de leer son:

- Las ocasiones de lectura se multiplican, por tanto aumenta el tiempo de lectura.
- El tiempo dedicado a la lectura se optimiza.
- Tienen a su alcance muchos títulos más, la lectura se diversifica.
- Se impulsa la simultaneidad de la lectura, la hipertextualidad y la interacción con los textos.
- Los textos se manipulan mucho más y con mayor confianza.
- De lector pasivo pasan a ser lectores activos.
- Con el dominio de los procesos técnicos y estratégicos la lectura en electrónico se integra al proceso complejo que es la lectura y deja de ser el soporte lo importante.



- El libro como objeto virtual va adquiriendo su propio valor. La ausencia del objeto físico se vuelve una ventaja.
- Esto no significa que el libro impreso pierda su valor, al contrario, el valor del libro impreso como objeto crece y se resignifica.

Los 26 participantes en la etapa de entrevistas y los 10 del grupo focal, confirman y profundizan en las ventajas antes señaladas por la muestra general y revelan otras:

1. La facilidad de ir más allá de la información textual y ampliarla con recursos externos enriquece la lectura y la hace interactiva. Gracias a la hipertextualidad, la lectura se experimenta como una polifonía textual, utilizando el término de Bajtín (Fernández, 2014).
2. La practicidad, incluyendo en ello su portabilidad y la diversidad de funciones que ofrece en un mismo artefacto, lo que permite realizar distintos tipos de actividades y combinarlas con la lectura en la vida cotidiana.
3. La posibilidad de obtener textos gratuitos o más económicos que en versión impresa; considerando además que la adquisición del texto es más focalizada y controlada.
4. La variedad de libros y de fuentes de acceso; los formatos que pueden ajustarse a través de los convertidores apropiados. Así, la accesibilidad de los textos se facilita y se potencia. Desde su dispositivo un lector puede tener acceso al libro que busca, sin pérdida de tiempo.
5. El dispositivo va ampliándose como un abanico de posibilidades textuales de entre las que se puede elegir el libro deseado según la circunstancia, el interés o el estado emocional. En un mismo dispositivo pueden contenerse libros para toda la familia,

los libros ya leídos, libros para leerse en el futuro, todos administrados desde el mismo aparato.

6. El acceso a diversas ediciones, versiones e idiomas, habla también de la diversidad potencial del dispositivo electrónico. Enriquece las posibilidades de elección y consecuentemente de lectura.
7. La comodidad es un rasgo valioso del dispositivo electrónico, englobando en ello su ligereza, su facilidad de uso, el espacio mínimo que ocupa y su versatilidad.
8. La capacidad del dispositivo para adaptarse a las necesidades visuales del lector facilita la lectura. Es el libro el que se adapta al lector y no el lector el que se tiene que adaptar a las características del libro. La función de lectura en voz alta en el dispositivo es también una de las ventajas referidas.
9. Poder manipular el texto, comentar, resaltar en colores, modificar, subrayar, poner marcas y separadores, saber cuánto falta para terminar cada capítulo o cuántas horas de lectura restan según el propio ritmo lector, son acciones que el dispositivo electrónico permite y que representan una forma directa de interactuar con el texto.
10. La manipulación que se puede hacer del texto permite procesos de postlectura que enriquecen la experiencia de lectura completa.
11. La posibilidad de relacionarse con otros lectores a través del dispositivo es otro de los atractivos de la lectura digital. Entrelazar de manera inmediata aplicaciones diversas como twitter, whatsapp, facebook, blogs y demás redes sociales, facilitan el intercambio con otros lectores.
12. La diversidad, la interacción, la portabilidad y practicidad generan una ventaja más: "la sensación de libertad".

13. Esta sensación de libertad se refuerza por la opción que algunos libros ofrecen de preleer el texto en sus primeros capítulos, para a partir de ello decidir si se desea adquirir o no. Es posible de ese modo, tomar una decisión más informada, que se complementa con la valoración de otros lectores aparecida junto a la reseña del texto.
14. No sólo es posible elegir el texto que corresponda a la necesidad o sentimiento del lector de entre la gama que ofrece el dispositivo. También se elige el propósito de lectura y la manera en que se quiere hacer. El estado anímico juega un importante papel en la elección.
15. Dos aspectos refuerzan la sensación de libertad en la lectura electrónica: La privacidad que aumenta (el dispositivo no revela qué estamos leyendo) y la posibilidad de tomar decisiones también sobre los contenidos y no sólo los formatos, como en los casos de la literatura interactiva, género creado especialmente para ello.

Entre los lectores habituales, independientes y experimentados en la lectura por placer en dispositivos electrónicos también se mencionan desventajas. Unas cuantas están relacionadas con los efectos físicos del lector, otros más mencionan factores relacionados con el funcionamiento del dispositivo, unos pocos mencionan desventajas relacionadas con la deficiencia de contenidos y finalmente una serie de desventajas relacionadas con el acto de lectura, que exige el control de la atención más desarrollado. Sin embargo, la desventaja más recurrente está relacionada con lo representacional: la experiencia sensorial, la necesidad de conservación y posesión del libro como objeto, la

incapacidad de marcar el libro como territorio propio, la costumbre, y la pérdida de la esencia de la lectura tradicional.

El dispositivo electrónico genera un lazo menos afectivo entre el libro y el lector, y es esa su principal desventaja, aún entre los lectores más experimentados. Este dato nos confirma cómo en la lectura confluyen otro tipo de relaciones, no meramente intelectuales, como la física y la afectiva. La *historia de amor* que existe entre los adultos hacia el libro impreso es una de las resistencias más potentes ante las que se enfrenta el libro digital.

*Sobre los procesos, habilidades, tipos de lectura, niveles y dimensiones.* La segunda pregunta subordinada de esta investigación se enfoca en los procesos, habilidades, tipos de lectura, niveles y dimensiones que los lectores alcanzan al leer por placer en electrónico, tomando como punto de partida el modelo de lectura de Daniel Cassany y sus derivaciones (2003 y 2010). A través del acercamiento cualitativo se visualizaron los siguientes hallazgos:

*Procesos, habilidades técnicas y estratégicas.* Enfocada la lectura sólo como habilidad, no existe distinción alguna en la forma de leer en cualquiera de los dos soportes: realizan los mismos procesos técnicos, estratégicos y cognitivos a la hora de leer en cualquiera de los dos soportes: decodificar, contextualizar, seleccionar, sintetizar, analizar, valorar. Estos y otros procesos se realizan igualmente en el libro impreso. Sin embargo, la diferencia está en otra parte: en la comodidad, externa al acto lector, y sobre todo en la agilidad con la que se realizan esos mismos procesos. Estos dos rasgos,

en nuestra sociedad postmoderna o transmoderna, se vuelven una diferencia significativa.

Atención especial merecen las características de hipertextualidad y de interrelación, que tampoco son exclusivas del dispositivo electrónico, pero que sí se perciben como plus por la facilidad para realizarlas en el mismo momento y con el mínimo de esfuerzo. Por otra parte, llama la atención que ambas características, percibidas como la gran ventaja de los dispositivos electrónicos, pueden también representar una desventaja, pues con ellas aumenta el riesgo de perder continuidad en la lectura. Son factores personales como la voluntad, la concentración y la propia decisión del lector lo que constituyen los principales recursos para aprovechar la hipertextualidad y la posibilidad de interacción con otros lectores como ventajas y no como desventajas.

La habilidad tecnológica es el primer gran escollo con el que se encuentra un lector independiente, habitual y experimentado. A pesar de que los dispositivos electrónicos para la lectura son cada vez más intuitivos en sus instrucciones, se necesita un mínimo de prerequisites y una actitud abierta para comenzar a leer en electrónico. Estos prerequisites se adquieren rápidamente, sin embargo, resulta de suma ayuda el acompañamiento de otro lector como modelo.

Existe un segundo grado de dominio tecnológico, que consiste en el uso óptimo y creativo de la diversidad de herramientas técnicas que ofrece el dispositivo. Es a través de la experiencia directa y repetida que el lector alcanza este dominio superior, esporádicamente con un acompañamiento ya no tan directo, de otro lector guía. En este punto, la participación en comunidades lectoras se vuelve el recurso primordial, no sólo por ofrecer un espacio para la resolución de dudas tecnológicas específicas, sino por el

impulso que suscita para el aprendizaje y la exploración constante, ingredientes indispensables para el desarrollo de la habilidad tecnológica.

Sobre las destrezas técnico-visuales necesarias para el acto lector en general, el uso del dispositivo electrónico las favorece, ya que permite adaptar el texto a las preferencias y necesidades del lector, y no al contrario, como sucede con el texto impreso. Cuando el lector tiene conciencia de esto, aprovecha la posibilidad para que sus trayectorias visuales sean más cómodas, más estratégicas, más fluidas y más ágiles.

Con respecto a las habilidades estratégicas, la estrategia de selección de texto en digital es de las más utilizadas por los lectores. La ventaja del dispositivo electrónico es la facilidad con que estos procesos se pueden realizar; la desventaja que tal facilidad conlleva es la trivialización de la selección.

Otra estrategia que facilitan los dispositivos electrónicos es el comentario de textos, que constituyen también un recurso de interacción con otros lectores. Tanto la selección como el comentario en los textos digitales proveen al texto de una dinamicidad mayor que el soporte impreso. Con el uso de estas estrategias, la obra se muestra siempre abierta a la interpretación y a la interacción. Ambas estrategias resumen en sí una de las grandes transgresiones del formalismo lector: Ahora el libro se puede manipular, rayar, cortar y pegar, pintar de colores y comentar. Sintetizan la desacralización del libro como objeto de culto y abren nuevos caminos de diálogo entre el texto y los lectores.

La lectura contextual es un proceso estratégico sumamente utilizado en la lectura electrónica, gracias a la hipertextualidad inmediata que ofrece. Los lectores se refieren a la lectura contextual como una práctica inherente a la lectura en dispositivo electrónico.

Pareciera estar implícito que al leer en digital, la lectura está abierta a la contextualización de lo leído y a la hipertextualidad como práctica común. Con ello la lectura se diversifica, se vuelve una red capaz de extenderse mucho más allá del texto, a voluntad del lector.

*Habilidades cognitivas.* El análisis sobre las habilidades cognitivas se centró en las habilidades de decodificación, comprensión, retención, inferencia, deducción, interpretación, contextualización, asociación, cuestionamiento, valoración y abstracción.

1. *Decodificación.* El dispositivo electrónico juega un papel importante en este proceso, primeramente por facilitar el acceso a los signos a través de la ampliación de los caracteres, la iluminación y demás efectos que se adaptan a la necesidad del lector para descifrar los signos. En un segundo nivel de decodificación, el dispositivo es especialmente útil en tres situaciones: Cuando el texto está escrito en otro idioma, cuando el léxico utilizado es desconocido para el lector y cuando el nivel de complejidad global del contenido es superior al de la comprensión del lector. En tales casos, es la facilidad de recurrir a buscadores y diccionarios lo que facilita la decodificación inicial.
2. *Comprensión.* Aun cuando un buen número de lectores señala que la diferencia en la comprensión a partir del dispositivo electrónico es igual a la comprensión del texto impreso, puede observarse en la práctica que el plus que aporta la decodificación ágil en el dispositivo electrónico, así como la contextualización, facilitan la comprensión, le abren camino.
3. *Retención.* En los casos en que gracias a la hipertextualidad se accede a un estímulo visual y auditivo, es posible reforzar la retención de un término o idea. Esto es útil

particularmente en el caso específico de la lectura en otro idioma. En sentido contrario, también se observa una tendencia a desactivar la retención textual intencionada, debido a la permanente posibilidad de localizar el texto deseado.

4. *Deducción, inferencia e interpretación.* Ninguna de las tres habilidades cognitivas pareciera estar relacionada directamente con la lectura en soporte digital, sino con la capacidad del lector. El dispositivo electrónico no impulsa directamente estas habilidades, pero tampoco las inhibe; incluso podrían verse fortalecidas al ofrecer otras herramientas que complementen la red de signos que el lector deduce, infiere e interpreta. Lo que además se pudo observar es que estas habilidades sí se detonan y se enriquecen a la hora de verbalizar y compartir sus comentarios con otros lectores. No es por tanto el dispositivo el que impulsa directamente estas tres habilidades, sino la comunidad lectora lo que las motiva.
5. *Contextualización, asociación.* Ambas son de las habilidades cognitivas más fortalecidas por el dispositivo electrónico, dada la gran posibilidad de asociaciones que permite establecer ya sea dentro del texto mismo como fuera de él. La asociación permite la contextualización, y ésta posibilita una lectura más amplia, panorámica, capaz de entretejer unos signos con otros durante el mismo acto lector, dando mayor significatividad a la lectura. La asociación y la contextualización pueden ser intratextuales o extratextuales. Ambas surgen de la iniciativa y capacidad del lector, el dispositivo electrónico sólo las facilita. Es la construcción de comunidad entre lectores lo que potencia dicha iniciativa o capacidad del lector.
6. *Análisis.* En el caso de la lectura por placer en dispositivo electrónico, los lectores refieren que el hecho de poder resaltar, subrayar, anotar comentarios y después ver



todas sus notas juntas, es una ventaja que ofrece el dispositivo electrónico que facilita el análisis de un texto pues permite diferenciar con facilidad elementos, relacionarlos, etiquetarlos, discriminarlos y detallarlos.

7. *Cuestionamiento.* La habilidad de cuestionar, tampoco parece estar asociada con el uso del dispositivo electrónico en sí mismo. Es la construcción de comunidad y el ejercicio de conversación constante, en este caso principalmente a través de la tecnología del Whatsapp, lo que impulsa indirectamente la habilidad de hacerse preguntas e intentar dar respuestas en torno al texto para ser compartidas con otros lectores.
8. *Valoración.* La valoración se enriquece cuando el lector ha hecho uso de otras microhabilidades que le permiten ahondar en lo leído y complementarlo con nueva información de contraste. La calidad de un juicio de valor sobre lo leído, está en relación directa con la capacidad de argumentar dicho juicio. Esta capacidad se pone a prueba sólo cuando entra en interacción, lo cual se favorece cuando hay una comunidad lectora que comparte ciertos referentes y que implícitamente exige del lector un nivel de valoración más fino.
9. *Abstracción.* Esta microhabilidad, también de las más complejas de alcanzar, parece no tener relación directa con el uso mismo del dispositivo electrónico, sino con la habilidad de pensamiento individual. Sin embargo, al igual que otras de las microhabilidades anteriormente mencionadas, la indagación muestra que altos grados de abstracción pueden evidenciarse gracias a las interacciones generadas entre los lectores de una comunidad.

*Niveles de lectura.* El modelo de la lectura ideológica planteado por Cassany (2003) menciona cinco niveles de lectura posibles: nivel de decodificación, de retención, de análisis, de valoración y de creación. Cada uno de ellos implica distintas habilidades cognitivas, técnicas y estratégicas que se ponen en juego para llegar a niveles más altos. En el transcurrir de esta indagación emergieron tres niveles complementarios útiles para detallar más finamente los procesos lectores y significativamente relacionados con la lectura en dispositivo electrónico: el nivel de relación, de apropiación y de ampliación o extensión. Las conclusiones de los resultados de la investigación con respecto a los niveles de lectura se sintetizan a continuación:

1. *Nivel de decodificación.* Confluyen por una parte la habilidad tecnológica señalada como prerequisite para el manejo del dispositivo y de los contenidos digitales, por otra parte la habilidad técnica referida a la trayectoria visual y finalmente la habilidad cognitiva llamada precisamente decodificación. Las herramientas técnicas que para una decodificación más cómoda ofrece un dispositivo electrónico, son altamente valoradas por los lectores. Igualmente en el caso de leer en otro idioma o en un código con el que el lector no está familiarizado, el dispositivo electrónico se vuelve un importante recurso. Por último, la existencia de una comunidad lectora virtual que acompañe la lectura, resulta también útil para la decodificación, ya que un signo puede ser descifrado con ayuda de los otros.
2. *Nivel de comprensión.* El nivel de comprensión de la lectura, derivado del proceso de decodificación y ampliado con una serie de habilidades cognitivas como deducir, inferir, interpretar, comprender, son el siguiente paso básico para la lectura. Ejercitar estas microhabilidades y combinarlas entre sí, resultan cada vez en

comprensión más clara, amplia y profunda. El dispositivo electrónico parece no abonar a la comprensión en sí misma, sino en al modo ágil de llegar a ella y asegurarla, gracias a los recursos estratégicos que la tecnología ofrece.

3. *Nivel de retención.* Como se indicó en el apartado de dicha habilidad cognitiva, pareciera que el dispositivo electrónico, por la facilidad permanente de localización de los contenidos, hace superfluo este nivel y no lo potencia; excepto en los casos en que refuerza la comprensión a través del acercamiento de otros recursos como lo auditivo o lo visual.
4. *Nivel de análisis.* Este nivel tampoco está relacionado con el dispositivo electrónico en sí mismo, sin embargo, al facilitar otro tipo de habilidades como la selección, síntesis y comentario, puede llegar a influir en la profundidad del análisis mismo.
5. *Nivel de valoración.* Este nivel se alcanza a través del empleo y desarrollo de la habilidad cognitiva de valorar o emitir juicios sobre el texto, que anteriormente se ha detallado. Se fortalece indirectamente con el uso del dispositivo electrónico, en el sentido de que aporta más elementos de contraste y comparación que el texto en sí mismo. Es más bien la pertenencia a una comunidad lectora la que potencia este nivel de lectura.
6. *Nivel de creación.* Se vislumbraron signos que hablan de lectura creativa cuando los lectores experimentan nuevas formas de leer y crean su propia versión del texto a partir de la apropiación de los signos textuales y la reelaboración de los mismos en un producto nuevo. Este proceso no se nutre directamente del dispositivo, sino del diálogo en comunidad lectora. Sin embargo, sí pueden referirse casos en donde la tecnología favorece indirectamente la creatividad, por el acercamiento a una

variedad de elementos que impulsan la creación de subproductos derivados de la lectura.

7. *Nivel de relación.* Uno de los niveles emergentes durante la indagación es el nivel de *relación*, en el cual se entretajan diversas habilidades cognitivas como: asociar, comparar, contextualizar y relacionar. Estas cuatro habilidades, como se describió en el apartado anterior, se ven potenciadas a través de la hipertextualidad que facilita el dispositivo electrónico, lo cual potencia a su vez un nivel de lectura que va más allá de los límites del texto mismo al relacionarlo con una gran diversidad de elementos externos al texto.

El dispositivo electrónico motiva a la búsqueda de relaciones con el conocimiento previo, con la información contextual, con otros libros, con el contexto histórico, con imágenes, y otros recursos extratextuales. Complementario a ello, en este nivel se logran asociaciones de la lectura con la vida cotidiana, con la experiencia personal o con la realidad vigente, que elevan el grado de significatividad a la lectura pero que no se generan directamente del soporte sino de la pertenencia a la comunidad lectora.

8. *Nivel de apropiación.* Otro nivel que emerge como categoría distinta entre los niveles de lectura es el de *apropiación* del texto, proceso que alude al proceso de tomar el texto y hacerlo propio, ser capaz de situarse en su perspectiva, de hacer uso de él para fines propios. Este nivel, además de las habilidades cognitivas de cuestionar y abstraer, echa mano en gran medida de la lectura selectiva y la lectura comentada, habilidades de tipo estratégico que el dispositivo electrónico facilita.

Por otra parte, el nivel de relación, detallado en el apartado anterior, es detonador de este nivel de apropiación.

9. *Nivel de ampliación.* La característica de la hipertextualidad que ofrecen los dispositivos electrónicos motiva a la ampliación de la experiencia lectora. Del mismo modo, la interacción con la comunidad de lectores resulta ser otro factor importante en el proceso de ir más allá del texto y ampliar sus fronteras mucho más allá de los límites textuales de tiempo y de espacio.

*Dimensiones de la lectura.* Con respecto a las dimensiones de la lectura dentro del modelo ideológico de literacidad, Cassany distingue tres: la lectura literal (leer las líneas), la lectura inferencial (leer entre líneas) y la lectura crítica (leer tras las líneas) (2012).

Los resultados de esta indagación ponen en evidencia que estas tres dimensiones se implican una a la otra y que los distintos niveles de lectura a los que se hizo referencia en el apartado anterior remiten a cada una de las dimensiones. Así, la lectura literal se efectúa cuando el lector es capaz de realizar con eficacia el nivel de decodificación. La lectura inferencial implica el nivel de lectura de comprensión y el nivel de análisis, mientras que para hablar de lectura crítica, han de realizarse niveles más complejos como el nivel de valoración, creación, relación, apropiación y ampliación.

Ninguna dimensión se ve obstruida por el dispositivo electrónico, para todas hay un recurso digital que si bien no la genera directamente, sí facilita su acceso, depende del mismo lector utilizarlo o no. Por otra parte, las tres dimensiones de la lectura se potencian por la interacción generada en los grupos de diálogo, sean mediados por la tecnología o no.

***Sobre las representaciones y significados.*** La tercera pregunta subordinada se detalló en las siguientes cuestiones: ¿Qué representaciones y significados tienen los lectores sobre la lectura, sobre el texto y sobre sí mismos, a partir de la experiencia de lectura por placer en dispositivos electrónicos móviles? ¿Qué actitudes, impresiones y creencias tienen sobre esta forma de lectura? ¿Cómo la entienden y la valoran, en contraste con la lectura de texto impreso? ¿Cómo configuran a partir de ello sus identidades lectoras?

*Significación personal.* El sentido del texto no está en el mensaje escrito, sino en el lector cuando reconstruye el texto en forma significativa para él. El grado de significatividad viene dado por la cantidad y calidad de las interrelaciones que el lector logra establecer con el discurso. El significado se enriquece al momento de ser entrelazado con los significados de otros lectores. Es claro por tanto, que la significación personal que el lector da al acto lector tiene como base una lectura activa, propositiva, proactiva, que no se alcanza por el soporte, pero que sí pueden impulsar las tecnologías al abrir rutas nuevas, no predefinidas, sino caminos para la construcción de significados propios.

*Impresiones, sensaciones.* Las sensaciones e impresiones son un factor crucial en el momento de la lectura. El sentido de pertenencia, la cercanía, lo afectivo, lo sensorial, lo profundo, el sentimiento, parecen asociarse con el libro impreso, el cual se reserva para momentos de pausa, de reposo y de quietud, en oposición al uso cotidiano del dispositivo electrónico para el ajetreo de la vida diaria:

Pareciera que el libro impreso como objeto genera muchas más sensaciones y sentimientos que un dispositivo electrónico. La intangibilidad del texto como objeto concreto, genera distancia entre el lector y el texto. Al carecer de suficiente visibilidad y de rasgos de personalización, el texto electrónico se trivializa y pierde importantes ingredientes afectivos. De este modo, la relación con el libro impreso sigue siendo en gran medida de tipo afectiva. El libro como objeto, para muchos es un símbolo emocional difícilmente comparable al dispositivo móvil. Sin embargo, sorprende que al final del ejercicio de lectura conjunta en electrónico, lo afectivo surgió también, no derivado del soporte sino de la participación en la comunidad lectora, tanto en su interacción por el grupo de Whatsapp como en la interacción presencial del grupo focal.

*Actitudes, creencias y valoraciones.* Las actitudes con que los lectores de dispositivos electrónicos han entrado al cambio de soporte son la apertura, la dinamicidad y el valor. No tenerle miedo al cambio o a lo desconocido aparece como principal ingrediente.

Creencias asociadas con el libro impreso como objeto sacralizado cruzan constantemente en el imaginario lector; sin embargo ambas creencias son puestas en entredicho tras la práctica de la lectura en el soporte electrónico, que permite la manipulación e intervención directa en el texto. No es fácil atreverse a cuestionar los metarrelatos legitimadores de la práctica lectora, sólo un lector activo y consciente de su propia experiencia de literacidad puede hacerlo.

A pesar de la incertidumbre y los temores, los lectores dan el paso y permanecen en la práctica de la lectura en dispositivos electrónicos con una valoración positiva de la experiencia. El libro impreso como referente cultural de la modernidad y lo visual como

medio cultural predominante de la posmodernidad se fusionan cualitativamente y dan paso a una nueva valoración que se apropia de lo mejor de los dos paradigmas.

*Identidades lectoras.* En general, la identidad como lector no es una sola, es múltiple y plural; se construye poco a poco, en un ir y venir entre las diversas experiencias de lectura, incluyendo en ellas la lectura electrónica, su reflexión sobre ellas y en interacción con los otros.

El autoconcepto es un factor detonador de la literacidad, el cual en esta indagación se ve consolidado con la percepción de que leen más y más variado, de que son lectores activos, con vivencias enriquecidas. Muchas veces esta autoconciencia no había sido anteriormente desarrollada y esta autoconciencia como lectores pasa a ser un ingrediente más de la experiencia de literacidad. Los lectores ven la lectura como una herramienta interaccional a la que se puede recurrir para comprender el mundo y el sentido de nuestro habitar en él.

*Leer como acto colectivo de construcción de identidad.* La lectura es un proceso interactivo donde se va construyendo la identidad, puesto que se descubren nuevas facetas de lo que se es y de lo que se piensa. La lectura, independientemente del soporte, genera la confrontación con otras situaciones distintas a la propia y obliga a definir interiormente las posturas ante la vida.

En ese proceso, la práctica de la lectura electrónica se erige como práctica que impulsa la mediación colectiva. La lectura se vuelve una práctica social situada y dialógica, un proceso interactivo y dinámico de construcción permanente que ocurre junto con el reconocimiento de *lo otro*, del *otro*.

Si se emprende en compañía de otros, enriquece aún más su carácter de práctica



relacional o social. El estilo de comunicación mediado por la tecnología está marcado por la horizontalidad y reciprocidad, de tal manera que el medio tecnológico se convierte en escenario disponible para la reflexión, la negociación y en el crecimiento intergrupar, cuyos resultados o productos son "socialmente construidos".

Al involucrarse con textos, discursos, significados y prácticas de literacidad, el sujeto va tomando conciencia de sí mismo y abriéndose a espacios sociales que le confieren pertenencia y lo ubican ante la alteridad. Leer, escribir y hablar en comunidades de afinidad se convierten en herramientas claves para aprender y desempeñar nuestro sentido de ciudadanía, nuestra dimensión ética.

Finalmente, la experiencia de lectura comunitaria en dispositivos electrónicos, visualizada como práctica de literacidad, ejercita un *gesto*, una capacidad no de uso exclusivo para la lectura digital: la capacidad de ser flexibles, de abrirse a la incertidumbre, de asumir retos, de percibir los contextos y dejarse tocar por ellos, de abrirse al diálogo y a la diversidad, de interactuar con otros y asumir la alteridad. Estas capacidades, constituyen a largo plazo un *gesto* que se lleva a la vida misma y que bien vale la pena impulsar si queremos imaginar otros mundos posibles.

### **Implicaciones para el campo de la educación y de la promoción lectora**

Los hallazgos anteriormente señalados, muestran que junto a la transformación de soportes y modalidades de lectura, se ha modificado también la práctica lectora; sin embargo, lo que falta por transformarse aún es la concepción de la lectura en las escuelas, en las bibliotecas, en las iniciativas de promoción lectora, en las políticas públicas.

Se precisa una tarea de reconceptualización y profundización en las concepciones tradicionales de la alfabetización, que enriquezcan la idea de la lectura y la escritura como habilidades instrumentales o medios para aprender y transiten hacia la noción de literacidad.

La literacidad nos habla de que la lectura no es una capacidad homogénea y única, sino la activación de un conjunto de habilidades que se utilizan de una manera o de otra según la situación.

La formación en la literacidad, sea dentro del sistema educativo o fuera de él, debe concebirse como un proceso integral, como una práctica que involucra habilidades tecnológicas, técnicas, cognitivas, estratégicas, afectivas y sociales en búsqueda del desarrollo de la creatividad, la búsqueda de significados, la solución de problemas, la transferencia y la interacción con otros.

Entre las habilidades tecnológicas es preciso impulsar la destreza en el manejo de las tecnologías de dispositivos electrónicos para la lectura, de tal manera que no sea este factor la principal resistencia para incursionar en la lectura digital. Pero la tecnología no puede considerarse una fuerza autónoma o el ingreso a la modernidad *per se* que generará el desarrollo del resto de las habilidades en el aprendiz o el impulso para el desarrollo social y económico. El acercamiento a las TIC debe plantearse enfocado a la familiarización con los entornos tecnológicos y a los procedimientos generales que tenga como objetivo no el manejo mismo de la herramienta, sino la autoconfianza del usuario y la creación de redes de apoyo, que son los factores clave para el desarrollo permanente de la habilidad tecnológica. De este modo, el ingreso de las computadoras y dispositivos

electrónicos en la escuela es importante, pero no como el elemento central, sino como parte de un proceso global de aprendizaje colaborativo.

Las escuela no puede seguir concibiendo a las TIC únicamente como contenidos ni como herramientas que se precisa dominar técnicamente para acceder a contenidos curriculares, sino como de detonadores de entornos de aprendizaje, que apoyen el aprovechamiento inteligente y propositivo de los contenidos, como lo afirma Sacristán (2006).

Con respecto a la formación técnica para la lectura, incluir desde temprano las habilidades visuales para un desempeño eficaz de la mecánica lectora, sea en soporte impreso o en soporte electrónico, es una herramienta indispensable. La autoconciencia de estas habilidades genera en el ejercicio mismo la autorregulación de la misma. La atención de estas habilidades, que tienen como resultado el incremento de la velocidad y fluidez lectora, tampoco debe ser considerado lo central, sino sólo una parte del proceso global. Acudiendo a las palabras de Street (2008) la lectura debe abordarse en la escuela "no como un asunto de medición o de habilidades, sino como prácticas sociales que varían de un contexto a otro" (p. 41).

Entre los ingredientes cognitivos, la atención, la concentración, la decodificación, la retención, el análisis, la inferencia, la deducción, la síntesis, la selección, la asociación, son habilidades que deben ser impulsadas desde los primeros grados escolares, pero no de forma descontextualizada ni aplicadas sólo a contenidos textuales aislados, sino dentro de situaciones completas de interacción con la información de todo tipo, información concreta y real, acorde al interés del aprendiz y en situación. Junto a estos procesos cognitivos la metacognición juega un papel importante que debe ser

incluida en el diseño mismo de las situaciones de aprendizaje. Ante la tecnología, estas habilidades se vuelven cruciales, pues devuelven al lector el control de los procesos lectores, quien los regula y orienta de acuerdo a la situación de literacidad que tenga que enfrentar en el futuro.

Entre los ingredientes estratégicos, desde luego conviene que los aprendices conozcan distintas estrategias de lectura y distingan cuándo conviene el uso de cada una de ellas, dependiendo de la definición de propósitos. Pero se trata de dejar de concebir a la lectura como un proceso de única modalidad, sino como una combinación de microprocesos que implican el conocimiento de estrategias lectoras que estén disponibles para utilizarse a decisión del lector.

Como lo afirma Leu, las literacidades cambian al ritmo de la tecnología, que no se detendrá, y por tanto lo fundamental en la formación lectora "no es enseñar solo un conjunto de nuevas competencias, sino más bien enseñar a los estudiantes a aprender continuamente nuevas literacidades que aparecerán en su vida" (Leu et al., 2007, p. 43).

La formación lectora dentro o fuera de la escuela debiera partir de una concepción de aprendizaje situacional, contextual y ubicuo. Una combinación de enfoques pedagógicos se precisa en el diseño curricular: El enfoque práctico/situacional, en el cual teoría y práctica se influyen mutuamente y en donde las TIC funcionan como herramientas para la creación de entornos de aprendizaje que generen situaciones de interacción de literacidades. Un enfoque crítico/transformador, en donde se planteen situaciones de aprendizaje que detonen habilidades reflexivas y analíticas sobre los discursos múltiples que las mismas TIC ofrecen, sobre la información, sobre la interacción con otros a partir de la tecnología y sobre la herramienta misma.

Es la misma actividad lectora y los propios docentes o promotores, de acuerdo a los mismos contextos en que se desarrollan, quienes deben saber elegir el énfasis que debe ponerse en cada uno de estos aprendizajes en la práctica cotidiana, considerando como meta una lectura activa, significativa, crítica y creativa. Una lectura que tenga la mirada puesta siempre *tras las líneas*. Una escuela en donde no baste la formación instrumental y cognitiva para el uso de las herramientas tecnológicas, sino que se potencie una formación actitudinal y axiológica, de cara a la realidad.

Como se expuso detalladamente dentro del marco teórico, pruebas como la de PISA 2009 (OCDE, 2013a), muestran que la lectura por placer está asociada a un mejor rendimiento en las escuelas, incluso superior a un año y medio de escolarización que quienes no lo hacen. La presente investigación confirma también los altos niveles de lectura que pueden alcanzarse a través de la lectura por placer; pero la escuela parece ignorar el poderoso componente afectivo que la lectura tiene. No sabe que la lectura entra a la vida de las personas y permanece en ella por razones afectivas; olvida que la lectura por placer, cuya liga con las personas es de tipo afectivo, es la puerta de entrada a la experiencia lectora significativa.

No es la lectura instrumental la que luego conduce a la lectura por placer, sino al revés: La lectura por placer conduce al aprendizaje y dominio de la lectura instrumental. La lectura por placer, una vez experimentada, tiende una base fértil sobre la cual es posible desarrollar cualquier otro tipo, nivel o dimensión de la lectura. Impulsar la lectura por placer como propósito primordial, es acción que fructifica y reditúa luego en otras formas de lectura.

Entre los ingredientes afectivos a impulsarse desde la formación lectora destacan la apropiación de un texto, la relación con la vida personal, la sensibilidad, el fortalecimiento de la voluntad y la toma de decisiones, el cuestionamiento y el diálogo. La lectura es una práctica relacionada con los afectos que no está limitada al soporte tradicional. La lectura en dispositivo electrónico también genera lazos afectivos, no con el objeto mismo de lectura sino con la práctica en sí, una vez que el lector la hace parte de la vida cotidiana, y con lo que ella genera de nexos con otros lectores.

Esta es la perspectiva sociocultural de la lectura que debiera permear las iniciativas de promoción, tanto desde la escuela como en bibliotecas o desde iniciativas independientes; una perspectiva sensible a la comunidad y a sus situaciones coyunturales, que visualice oportunidades y contextos de acercamiento a la literacidad en contexto, asociados a elementos extratextuales, textos paralelos, códigos alternos, ámbitos del conocimiento, con la realidad circundante, con la vida personal y con la experiencia de otros.

Hacer de la lectura una práctica social auténtica, es decir propiciar la construcción de comunidades lectoras de apoyo efectivo, espacios de afinidad, son la vía del arraigo de la práctica. Estrategias como el *twining* o *sistering*, espacios de afinidad creados bajo demanda y contextualizados en espacios interactivos que dialogan en torno a un texto, que se cuestionan, se intercambian pistas y opiniones, que asumen una meta común, son detonadoras de la lectura por placer. Aprovechar las redes sociales y la virtualidad como espacio de interacción social en torno a la lectura es también una oportunidad que tanto profesores como promotores de la lectura debieran aprovechar, fuera de los espacios formales.

Son todos estos ingredientes unidos los que fortalecen el gusto por la lectura, gusto que es lo que hace a un lector apostar por la experiencia y quedarse en ella, aún fuera del contexto escolar. Competencias más amplias como la reafirmación de la identidad, el autoconcepto, la noción de logro se refuerzan a través de la lectura, el pensamiento ético, la noción de alteridad en los mismos actos, el diálogo.

En los programas curriculares y el diseño de iniciativas lectoras, lanzar hacia niveles más altos de lectura, como leer tras las líneas, niveles de valoración, abstracción, creación, apropiación de los textos, ampliación del texto, es más fácil desde la lectura por placer. Y el dispositivo electrónico también puede ser una gran herramienta y gran motivador, incluso pensando en generaciones jóvenes, que tienen las redes cercanas y las utilizan sin ninguna resistencia.

Conviene por tanto rediseñar la estructura escolar que con su obligatoriedad "vacuna" contra la lectura, satura de actividades obligatorias y no deja espacio para el placer. Conviene impulsar a la alternancia entre dispositivos, y motivar a la integración de soportes a la actividad cotidiana. Conviene escuchar las recomendaciones que los especialistas de PISA señalan de aprovechar "el interés y las habilidades de los alumnos en lectura digital para iniciar un «círculo virtuoso» a través del cual una lectura más frecuente de textos digitales se tradujera en mejores resultados en lectura, lo que a su vez daría lugar a un mayor disfrute de la lectura y también a mejores resultados en lectura impresa" (OCDE, 2013a, p. 4).

Al respecto, una nota sobre el diseño curricular lector y la selección de textos en las escuelas. Los diseñadores curriculares (o serán los profesores), ponen los textos en sus programas como si fueran los últimos que va a leer el chico en su vida, lo cual

resulta ser una profecía que se autocumple debido a la "vacunación" contra la lectura que la escuela con ello realiza. Si la escuela se dejara de preocupar por seleccionar para sus programas curriculares los textos mínimos, clásicos y universales, para dar paso a los que el alumno le interesa, entonces no serían los últimos. Como consecuencia obvia, la lectura sigue siendo un asunto estrictamente educativo, que se queda en los límites de la escuela, quien le pone punto final a la experiencia con su obligatoriedad.

Por su parte, las bibliotecas también debieran enfrentar el reto de la literacidad como un reto suyo, ante el cual es preciso reflexionar y proponer. Desde una lógica de la formación para la vida y a lo largo de la vida, las bibliotecas debieran ocuparse de trabajar de manera vinculada con otras instancias de la sociedad y aprovechar la enorme ventaja que tienen sobre las escuelas: la ausencia de obligatoriedad y la libertad para enfocarse de lleno en la promoción del placer de la lectura.

Para los creadores de contenidos, no limitarse a la traducción en bytes de los libros impresos, sino diseñar entornos completos de lectura junto a los textos digitales, aplicaciones completas que acerquen al lector entornos para la asociación, relación, contextualización, debiera ser su opción. Otras propuestas son desarrollar no sólo contenidos en línea, que dependen de la disponibilidad de la red, sino jugar con la opción de textos no en línea, de contextos de interrelación a distancia con otros usuarios. Crear opciones textuales capaces de personalizarse y de reforzar la sensorialidad del texto. Pensar posibilidades de acceso para más personas, bibliotecas, redes, libros digitales para distintos perfiles lectores, saliéndose de lo convencional y esbozando líneas de hipertextualidad más creativas. Aprovechar la ausencia de resistencia tecnológica de las generaciones jóvenes; ocuparse de los adultos mayores como posibles



lectores en red, de las personas con capacidades diferentes, de los lectores de iniciación, apoyar a las comunidades lectoras ya existentes.

Junto a todo ello, resulta fundamental la formación de promotores de lectura, animadores, acompañantes, facilitadores, sean profesores o no, en práctica del acompañamiento para la literacidad, en la sensibilización de procesos diferenciados y en la misma lectura por placer, para que puedan acompañar realmente. Desde la perspectiva social, los mediadores son pieza clave que contagia la vivencia de lectura e impulsa a otros a hacerla suya. Son mediadores en la literacidad, promotores, profesores, padres de familia, lectores y escritores que acompañan a otros en el camino de aprender a interpretar y usar la información, en el ejercicio de leer el mundo con la experiencia personal, con los textos como referencia y las tecnologías como aliadas, son mediadores quienes modelan a otros cómo la cultura escrita puede ocupar un lugar en la vida personal y social.

Aunado a todo lo anterior, el modelo ideológico de literacidad plantea la lectura como una práctica íntimamente ligada a la escritura, ambas interconectadas con otras tareas y otras prácticas sociales más amplias, procesos de refinamiento permanente que conjuntan subprocesos diversificados y complejos, acercamientos globales, plurales, múltiples, situados histórica y culturalmente.

Desde esta perspectiva, tanto promotores como bibliotecarios, profesores y creadores de contenidos habrán de repensar sus estrategias lectoras unidas a estrategias de escritura, ya sea como detonadoras o como espacios de interacción o aplicación.

En resumen, la implicación más urgente en la formación para la literacidad es dejar de creer que la lectura en línea es similar a la lectura fuera de línea, sólo que sobre

una pantalla; dejar de creer que es sólo el soporte material es lo que ha cambiado, como dice Castek (et al., s/f). Se precisa abordar el tema desde una visión integral del lector y de los procesos de lectura, inserta en un momento determinado en donde se interrelacionan el lector, el texto, el soporte y el contexto social con otros lectores, otros textos, otros soportes y otros contextos sociales. Un escenario dinámico en donde se entrecruzan no sólo códigos, herramientas y contenidos, sino afectos, representaciones, significados e identidades.

### **Limitaciones de la investigación**

Aunque se trató de aprovechar al máximo la gran cantidad de datos obtenidos de la aplicación de los instrumentos de esta investigación, el tiempo resultó insuficiente para lograrlo. Muchos de los datos arrojados por la muestra de los 400 lectores quedan como posibilidad para continuar el análisis, haciendo correlaciones de género, nivel de escolaridad o perfiles ocupacionales por ejemplo.

También se quedó pendiente aprovechar mejor el material para el análisis cualitativo resultado tanto de las entrevistas como del grupo focal. Por ejemplo, atender a la información obtenida sobre historias de vida lectora, seguir las trayectorias de cada uno de los diez lectores de la muestra final, evolución de sus propias percepciones, o dar continuidad a la comunidad lectora que se logró conformar.

Del mismo modo, aun cuando se utilizó el Atlas.ti, se le hubiera podido sacar mucho más provecho a esta herramienta para el análisis cualitativo.

Por último, una limitación importante es que la muestra está centrada en un lector de cierta zona geográfica, de un cierto nivel cultural y económico, lo cual hace que se

circunscriba a un perfil determinado que no es representativo de la generalidad de los mexicanos.

### **Líneas de investigación futura**

La presente indagación busca poner en el foco de atención en algunas de las cuestiones útiles para repensar los procesos de lectura desde la perspectiva de la literacidad, pero no las agota. En un futuro, se pudiera hacer un análisis aún más detallado de la experiencia lectora, enfocándose a otros perfiles lectores interesantes como los jóvenes de la generación net, los universitarios, los profesionistas de diversos campos del conocimiento.

Con respecto a lo educativo y a la promoción lectora, hará falta analizar a fondo no sólo cuáles son las competencias esenciales que vale la pena aprender para avanzar en el camino de la literacidad, sino proponer situaciones de aprendizaje que efectivamente las promuevan.

Un estudio detallado sobre las historias de vida obtenidas a raíz del trabajo realizado se queda en el tintero, así como el análisis iconográfico de las imágenes y *emoticones* utilizados por los lectores por Whatsapp, y en general una reflexión metodológica más profunda sobre esta nueva forma de interactuar a través de la tecnología de comunicación inmediata y sus implicaciones, dentro del marco metodológico de la etnografía virtual planteada como *long conversation* siguiendo la denominación de Maybin (1994) y su posible análisis desde las categorías de Bajtín de posicionamiento, secuencialidad, pluralidad e historicidad.

## **Para finalizar**

Se cierra esta disertación sobre la lectura por placer en dispositivos electrónicos con la enumeración de algunas ideas claves, derivadas del constructivismo, que resultan totalmente aplicables al lector que forma parte de este escenario actual de la literacidad:

- El lector es un sujeto activo y no un mero receptor.
- La lectura es un proceso de construcción interno y autoestructurante.
- La lectura es un proceso de reconstrucción de saberes personales, culturales y sociales.
- La reconstrucción se favorece cuando el lector pone en diálogo el contenido textual con contenidos extratextuales.
- La lectura se impulsa a partir de la mediación de comunidades lectoras y de la interacción con otros.
- Los dispositivos tecnológicos pueden ser potentes aliados para la formación de la literacidad.
- La formación en la literacidad es una tarea que alcanza la dimensión ética del ser humano.

Con todo ello, aseguramos que en la práctica de la literacidad diversos factores están interrelacionados y se afectan unos a otros: las nuevas tecnologías, los diseños curriculares, los estándares educativos, la administración escolar, la formación personal, la realidad cultural, las tendencias editoriales, las iniciativas de promoción a la lectura, las políticas estatales, las realidades internacionales. Esto implica cambiar la perspectiva y dejar de trabajar aisladamente; supone trabajar sistémicamente a diversos niveles si se quiere avanzar y aportar.

Esta labor es mucho más que un campo profesional. Se trata de una práctica democratizadora, un medio de transformación social, una tarea liberadora a través de la palabra, una herramienta para poder pensar y actuar sobre el mundo, como diría Freire, un compromiso ético y estético que emerge desde la creatividad y el placer.

¿Es posible superar los antagonismos, desafiar las fronteras que en este campo la tradición ha establecido? ¿Pueden imaginarse procesos de formación en la literacidad más allá de los límites escolares? ¿Puede la lectura por placer actuar en el campo de lo público? ¿Puede la lectura individual, llevar a una acción social y política?

En nuestro país, sigue predominando una visión maniquea, dicotómica y superficial sobre estas cuestiones. La presente propuesta de comprensión de la literacidad, basada en experiencias reales de lectura de sujetos reales ante una realidad signada por la presencia de la tecnología, busca la posibilidad de superar estas posturas antagónicas y mostrar como los límites pueden volver a definirse desde los mismos sujetos.

En la perspectiva de la literacidad, dentro del marco sociocultural de la lectura, no es el libro ni el autor lo que importan, lo que importa es la relación que el sujeto establece consigo mismo, con el otro y con el mundo.

Concluyo por tanto confirmando la preeminencia del significado que el lector da a lo leído, puesto en juego con los significados de los demás, en acción creadora. Lo refleja literariamente la expresión de uno de nuestros grandes poetas mexicanos, con la que se cierra esta disertación:

*El poema exige la abolición del poeta que lo escribe*

*y el nacimiento del poeta que lo lee.*

(Blanco, Octavio Paz)

## Apéndices

### Apéndice A. Formato de *Carta de consentimiento* de los participantes

**La lectura por placer en dispositivos electrónicos  
móviles desde la perspectiva de la literacidad:  
usos, prácticas, procesos y representaciones de adultos lectores**

***Carta de consentimiento para participar en la investigación***

Por medio de la presente te invito a participar en el estudio que estoy realizando sobre la lectura en dispositivos electrónicos móviles. Soy alumna del Doctorado en Innovación Educativa del ITESM y este estudio está siendo realizado por mí como parte de mi tesis doctoral, con la asesoría del Dr. Jaime Ricardo Valenzuela González, académico de la Escuela Nacional de Posgrado en Educación, Humanidades y Ciencias Sociales, del Tecnológico de Monterrey. Actualmente soy también directora académica de Letra Uno, A.C. y profesora del Centro de Formación Humana de ITESO, por lo que esta investigación está también respaldada por las autoridades del CFH del ITESO y por el consejo directivo de Letra Uno, Proyectos de Lectura, A.C.

En la primera etapa este estudio participará una muestra de 400 lectores respondiendo una encuesta. En esta segunda etapa a la que te estoy invitando, participarán únicamente 26 lectores. Si decides aceptar esta invitación, tu participación consistirá básicamente en:

- a) Ser entrevistado en una sesión de aproximadamente una hora, con el propósito de conocer tu historia como lector, tus preferencias y opiniones generales sobre la lectura digital.
- b) Ser entrevistado por segunda ocasión, en una sesión de aproximadamente una hora, con el propósito de profundizar en los detalles de tu experiencia como lector de textos literarios en dispositivos electrónicos. Aquí cabe aclarar que no a los 26 participantes se les entrevistará por segunda vez.
- c) Participar en el grupo de conversación a través de Whatsapp, que se conformará sólo con los participantes de la segunda entrevista que participarán en la sesión presencial.
- d) Asistir a una sesión de círculo de lectura con una duración de 120 minutos, junto con los otros participantes, en donde se compartirá la experiencia de lectura personal de tres textos: La novela *La ridícula idea de no volver a verte*, de Rosa Montero, el cuento "El espejo de tinta" de Jorge Luis Borges y el poema de Octavio Paz llamado "Blanco" que les enviaré con anterioridad en formato electrónico. Es preciso considerar que los textos enviados implicarán un tiempo de lectura personal, con el que el participante debe contar.

Las fechas y los horarios de entrevistas se determinarán de acuerdo a tus horarios disponibles y en el lugar que sea preferible para ti. La sesión de círculo de lectura sí se realizará en una fecha y hora fijas en el transcurso del mes de noviembre o diciembre, en las oficinas de Letra Uno A.C. (Av. Chapultepec 722, interior 3A). Con suficiente oportunidad se te notificarán las opciones de fechas, para que sea todo el grupo de participantes quien elija la mejor alternativa. Cabe aclarar que, en términos generales, no considero que exista riesgo alguno en tu participación en este estudio, y que tampoco implicará gastos de ningún tipo.

Por cuestiones metodológicas, las entrevistas serán grabadas en audio y la sesión de grupal será videograbada, pero toda información obtenida en este estudio será estrictamente confidencial. La única persona que tendrá acceso a la información recabada será la maestra Beatriz Orozco, colaboradora de este proyecto. Los nombres serán codificados inmediatamente, de tal forma que ningún nombre aparecerá en la base de datos que será analizada por mis asesores y por un servidor. Al concluir el estudio, todo registro impreso, audio o video será resguardado cuidadosamente por mí. Tanto en la disertación doctoral como en los productos académicos que de ello se deriven, los resultados contendrán únicamente información global del conjunto de las personas participantes, y en el caso de intervenciones individuales, los nombres codificados.

Tu participación en este estudio es voluntaria y de ninguna forma está ligada a tus actividades laborales o escolares en ninguna institución o asociación. Si tú decides participar ahora, pero más tarde deseas cancelar tu participación, lo puedes hacer cuando así lo desees sin que exista inconveniente alguno.

Si tienes alguna pregunta, por favor hazla. Si más tarde surgen nuevas preguntas podrás localizarme a mí ([marquezhmm@hotmail.com](mailto:marquezhmm@hotmail.com), celular 33 16 05 04 50) o a mi asesor ([jrvlg@itesm.mx](mailto:jrvlg@itesm.mx), teléfono (81) 1646 1422).

Si tú decides participar en este estudio, por favor anota tu nombre, firma y fecha en la parte inferior de esta carta, como una forma de manifestar tu aceptación y consentimiento a lo aquí estipulado. Recuerda que podrás cancelar tu participación en este estudio en cualquier momento que lo desees, aun cuando hayas firmado esta carta.

Nombre del lector participante	Firma	Fecha
Nombre del investigador	Firma	Fecha
Nombre de un testigo	Firma	Fecha



## Apéndice B. Encuesta de lectura inicial

Gracias por participar en esta encuesta. Tus respuestas nos ayudarán a ir avanzando poco a poco en el conocimiento detallado de los procesos lectores, especialmente los que se realizan en dispositivos electrónicos.

1. ¿Cuál es tu nombre?

2. Sexo

- ☐ Femenino  
☐ Masculino

3. ¿Cuántos años tienes?

- ☐ Menos de 18  
☐ Entre 18 y 24  
☐ Entre 25 y 54  
☐ 55 o más

4. Te consideras un lector... (puede ser más de una opción)

- ☐ Incidental. Que lee sólo cuando las circunstancias lo requieren. Accidental, episódico.  
☐ Funcional. Que lee para resolver un problema concreto. Tu lectura es pragmática, utilitaria.  
☐ Ocasional. Lees en ciertas ocasiones, no regularmente.  
☐ Habitual. Lees por hábito, uso o costumbre, de forma regular y durante todo el año.  
☐ Autónomo. Lees voluntariamente, sin prescripción de ningún tipo.  
☐ Estratégico. Que lee sólo lo que se requiere para resolver algo.  
☐ Por obligación. Que lee lo que le piden en la escuela o en el trabajo, por un motivo externo.  
☐ Experto. Que tiene muchos años leyendo, textos de todo tipo.  
☐ De iniciación. Que va comenzando a incursionar en la práctica de la lectura autónoma.  
☐ Otro: \_\_\_\_\_

5. ¿Cuáles son las razones por las que lees? Elige las tres principales.

- ☐ Para estudiar  
☐ Para informarme  
☐ Para actualizarme profesionalmente  
☐ Para divertirme, para distraerme, descansar  
☐ Por crecimiento personal  
☐ Para aumentar mis conocimientos, ampliar mis experiencias y extender mi cultura  
☐ Para ampliar mi vocabulario, mejorar mi expresión, gusto por la lengua

- ☐ Por cuestiones escolares, profesionales o de trabajo  
☐ Simplemente porque me gusta  
☐ Otro: \_\_\_\_\_

6. De los siguientes tipos de libros, ¿cuáles acostumbras leer simplemente por placer? Numéralos de acuerdo con la frecuencia comenzando con el 1 para el que más acostumbras leer.

	Orden de acuerdo con la frecuencia
Biografías	<input type="checkbox"/>
Científicos/académicos	<input type="checkbox"/>
Instructivos, recetarios, guías y manuales prácticos	<input type="checkbox"/>
Cuentos y relatos	<input type="checkbox"/>
Historia	<input type="checkbox"/>
Novelas	<input type="checkbox"/>
Poesía	<input type="checkbox"/>
Política	<input type="checkbox"/>
Religión	<input type="checkbox"/>
Crecimiento personal	<input type="checkbox"/>
Otros	<input type="checkbox"/>

7. De los siguientes tipos de libros, ¿en qué versión prefieres leerlos?

	En versión impresa	En versión electrónica	Me da lo mismo	Este es un tipo de libro que no leo
Biografías	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Científicos/académicos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Instructivos, recetarios, guías y manuales prácticos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cuentos y relatos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Historia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Novela	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Poesía	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	En versión impresa	En versión electrónica	Me da lo mismo	Este es un tipo de libro que no leo
Política	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Religión	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Crecimiento personal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. ¿Realizas usualmente lectura por placer en dispositivos electrónicos móviles? (computadora portátil, lector electrónico, tableta, teléfono celular, PDA)

- ☐ Sí  
☐ No

9. ¿Qué tipos de dispositivos electrónicos móviles has utilizado para leer textos literarios (novelas, cuentos, poesía, etcétera)? Puedes poner más de uno.

- ☐ Computadora portátil (lap top)  
☐ Lector electrónico (tipo Kindle, Mobi, booq, Cybook, etcétera)  
☐ Tableta (Ipad, etc.)  
☐ Teléfono celular  
☐ PDA (agenda electrónica tipo Palm)  
☐ Otro: \_\_\_\_\_  
☐ Ninguno

10. En caso de que realices lectura de textos literarios en electrónico, ¿desde hace cuánto tiempo lo haces?

- ☐ Hace más de 10 años  
☐ Entre 10 y 5 años  
☐ Entre 4 y 1 año  
☐ Menos de un año

11. ¿Qué ventajas encuentras en la lectura cuando se realiza en un dispositivo electrónico móvil?

12. ¿Qué desventajas encuentras en la lectura cuando se realiza en un dispositivo electrónico móvil?

13. ¿Te gustaría seguir formando parte de esta investigación sobre lectura literaria en dispositivos móviles, participando en una serie de entrevistas sobre tu experiencia lectora? Si es así, anota por favor tu correo electrónico y un número telefónico donde podamos contactarte.

--

¡Gracias por tu colaboración!

## **Apéndice C. Resultados de la entrevista piloto**

Como prueba piloto, en el transcurso tres semanas se realizaron las seis entrevistas que se refieren aquí. Los seis casos se eligieron de los 30 participantes que contestaron el cuestionario inicial, tomando en cuenta su experiencia de lectura en dispositivos electrónicos y su disponibilidad de tiempo. Cinco de los participantes son de sexo femenino y uno masculino. Se utilizan para el registro de sus intervenciones nombres que no corresponden a los reales, pero que facilitan su identificación: Ana, Blanca, Claudia, Diana, Elena y Fernando.

La duración de las entrevistas osciló entre los 30 y los 90 minutos, dependiendo del entrevistado y su interés en profundizar en sus respuestas. Tres de las sesiones se realizaron en un lugar público (una cafetería) y tres en el domicilio mismo del sujeto de la investigación. Se cuenta con el audio de cada una de las entrevistas, así como con la versión estenográfica.

Lo que aquí se presenta es un primer comentario analítico de las entrevistas realizadas, útil para redefinir los propósitos de este instrumento y para refinar el protocolo de las entrevistas que se aplicarán posteriormente. Se organiza en cuatro rubros, en correspondencia con los propósitos de la entrevista y con la clasificación que se hizo de las preguntas en la guía original.

### **Autonomía lectora**

De acuerdo con la clasificación de Ray (2011), un lector heterónomo es quien lee por obligación, dentro de algún marco institucional y un proceso predefinido exteriormente; su motivación es extrínseca y requiere orientaciones específicas de lectura. En cambio, un lector autónomo es quien lee "por su cuenta", fuera del marco escolar y sin motivaciones extrínsecas, sino intrínsecas. Los seis entrevistados se pueden considerar lectores autónomos, ya que voluntariamente han acudido a la lectura y mantienen su orientación hacia ella de manera libre.

Siguiendo la clasificación de la Encuesta Nacional de Lectura, la categoría de lector frecuente de literatura es la que registra los mayores niveles de frecuencia lectora, muy superior al promedio nacional, particularmente en los casos de libros de literatura, libros profesionales y uso de Internet (Conaculta, 2006, pp. 144-146). La gran mayoría de estos lectores frecuentes de literatura (93.7%) declaran haber leído al menos cuatro libros al año. Además "la totalidad de sus integrantes señala que su motivación para leer tiene el propósito principal de divertirse u obtener placer" (Conaculta, 2006, p. 146).

Los seis lectores entrevistados sobrepasan con mucho el perfil de lector frecuente de literatura, pues mencionan que leen entre 12 y 36 libros al año, además de otros tipos de texto.

"Hoy por hoy creo que estoy leyendo alrededor de 20 libros al año. Entonces pues no sé en qué nivel quede pero me gusta mucho" (Blanca)

"Soy una lectora ávida, siempre llevo un libro en la bolsa, siempre hay un libro que me persigue, siempre traigo mi lectura, no te sé decir qué tipo de lectora soy, leo porque me gusta. Los demás sí me ven como una súper lectora, la verdad, leo 3 ó 4 libros al mes, sí creo que me ven muy muy lectora, desafortunadamente porque la gente no acostumbra leer mucho, sí les admira la cantidad de libros que leo, a veces son libros chiquititos, cuando me encuentro con uno gordo bueno pues me echaré menos, pero no es por el promedio por lo que yo leo sino por el placer de leer" (Diana).

Los seis lectores pudieron referir además una experiencia que confirma el autorreconocimiento y el reconocimiento social como lectores, rasgo que en la Encuesta Nacional de Lectura 2012 destaca como un factor distintivo de los lectores frecuentes:

"Mira una tía me llama mucho para preguntarme qué libro lee, qué libros he leído y qué le recomiendo, mi hijo cuando estaba en segundo de primaria le dejaron de tarea dibujar a su mamá haciendo lo que más le gustaba y me dibujo acostada leyendo un libro (risas). Y mi marido siempre me regala libros y mi tía también" (Blanca).

"Si, cuando estoy con algún grupo de amigas y hacen referencia o se trata la plática sobre algún libro, me preguntan y me dicen; bueno (nombre) seguramente ¡tú ya lo leíste! Saben que pueden recurrir a mí sobre todo por eso, mis vecinas también ya que siempre me han visto con un libro en la mano" (Diana).

### **Prácticas lectoras**

En esta fase de la entrevista se pretendió incursionar en los hábitos y preferencias lectoras de los participantes, útil para ir caracterizando su perfil lector y para identificar cuáles son aquellas experiencias que un lector autónomo valora y experimenta. Se descubren aspectos muy variados como su forma de adquirir los libros, el lugar y la hora que prefieren para leer, lo que les molesta a la hora de lectura, cuáles son sus autores y títulos preferidos, entre otros.

Al hablar de la forma en que los libros llegan a sus manos destaca que aunque todos reciben libros como regalos en fechas especiales, la mayoría prefiere hacer su propia selección, pues muchas personas les regalan libros que no coinciden con sus particulares gustos.

"Por lo general yo compro mis libros. (...) Sí, me han regalado libros de historia o novela con trasfondo histórico. No soy afecta a libros de superación personal y aún así me regalan libros de esos" (Elena).

Pudiera decirse que especialmente la elección de los libros electrónicos se juega en el campo de lo individual, mientras que el texto impreso se sitúa también en la colectividad.

"A mí no me regalan libros a menos que lo pida yo. O si me preguntan qué me regalan les digo regálame un libro. Este último cumpleaños pedí que me regalaran una tarjeta de iTunes para comprar libros ya que es como cualquier regalo, así con la tarjeta yo mismo puedo escoger lo que me gusta, regálame una tarjeta, así les digo, prefiero la tarjeta y yo compro lo que a mí me gusta" (Claudia).

"Los libros electrónicos los compro yo, no me los regalan" (Ana).

Un dato que llama la atención es que ninguno de los entrevistados tiene como práctica el acudir a bibliotecas públicas. Alguno incluso señala que nunca ha ido a una.

Cuando se les preguntó sobre sus preferencias al realizar el acto de lectura, cada uno expresó una serie de "rituales" o gustos particulares asociados a la lectura que le hacen destacar como una acción íntima, contrapuesta con lo social.

La noche, el silencio, la soledad, la cama, el café, el jardín, son campos semánticos que aparecen en sus discursos al hablar del ambiente de lectura personal.

"Casi siempre es en la noche. Leo aquí en la sala o en la terraza y más si prendo un cigarrito, porque eso sí, prendo mi cigarrito con una taza de té o café" (Ana).

"Por la noche y me acuesto con un libro en la mano. Mi marido prende la TV y yo leo. Son mis momentos de lectura" (Diana).

Pero también hacen referencia a ese tipo de lectura que pueden hacer en cualquier parte y a cualquier hora, sin condición especial, como una acción inserta en la vida cotidiana:

"También leo en los semáforos, en la sala de espera del doctor, en el banco, en todos los lados estoy con mi libro" (Diana).

"El lugar ideal para leer es en mi jardín, en una banca de columpio con lamparita, pero a veces por algún motivo no lo puedo hacer allí y entonces puede ser en cualquier otro lugar y cualquier hora pues para mí leer es un regalo de cada día" (Fernando).

Los entrevistados parecen lograr un grado de concentración independiente del escenario en que se encuentren, aunque al hablar sobre lo que les disgusta mientras leen mencionan sobre todo las interrupciones:

"Que nadie me hable, o sea... ¿qué no me ven con mi libro? Eso me estresa" (Blanca).

"Me estoy peleando con el WhatsApp, ya mejor apago el celular cuando estoy leyendo, lo pongo mejor en silencio, porque clin, clin, esas interrupciones sobre todo, o lo pongo en silencio" (Diana).

"Me molesta que me interrumpan cuando leo, que timbre el celular, el hijo, el marido, me molesta eso de que estás concentrada y te llegan... ¡¡mamá!! y oh dios espérate que me falta el último renglón. Ya te corta y te interrumpen. Y a veces hay que cerrar el libro" (Claudia).

"Depende si estoy muy clavada sí me molesta que me llamen. O si hay que platicar mejor cierro el libro y platico" (Elena).

En cuanto a las preferencias de géneros para la lectura por placer, tanto en las encuestas como en las entrevistas, la novela es el género literario que destaca.

"Lo que más me gusta leer es novelas, novelas históricas, algunas románticas, que sean noveladas, que sean de superación eso sí me duerme, novelas biográficas, también de suspenso, de lo que sea" (Claudia).

"Yo soy de novela, biográfica, histórica, los de auto ayuda me cuestan trabajo, aunque si he leído algo de eso sobre todo si me lo han regalado sí leo pero no es lo mío, lo veo muy repetitivo, no es que esté mal pero a mí no me llega, como digo también tengo mi librito dominguero, novelas rosas y he leído novelas más densas, que intercalo con algún libro ligero para relajarme" (Diana).

Entre los autores mencionados que prefieren actualmente, destacaron: Tolstoi, Balzac, Dickens, Víctor Hugo, García Márquez, Vargas Llosa, Alessandro Baricco, Khaled Hosseini, Ruiz Zafón, Saramago, Lisa See, Deepak Chopra, Virginia Woolf, Edgar Allan Poe, Javier Marías, Agatha Christie, Alex Kava, Stephen King, Celia del Palacio, Isabel Allende, Ángeles Mastretta, Óscar de la Borbolla, Guillermo del Toro, Julia Navarro, Daniela Steel, Mario Benedetti, Matilde Asensi, Mario Vargas Llosa, Orhan Pamuk, Sheryl Taylor, Florencia Bonelli, Julio Cortázar.

Los títulos que señalaron como sus lecturas actuales fueron muy variados: *El último encuentro* de Sándor Márai, *Regina* de Velasco Piña, *Y las montañas hablaron* de Hosseini, *Homero, Ilíada* de Alessandro Baricco, *La noche oscura del alma* de Thomas More, *Las legiones malditas* de Santiago Posteguillo, *Demasiada felicidad* de Alice Munro, *Una habitación propia* de Virginia Woolf, *Gris de*

lluvia de Silvia Quezada, *Los secretos millonarios de la mente* de Harp, *La ladrona de libros* de Markus Suzak, *El testamento* de John Grisham y *Las edades de Lulú* de Almudena Grandes.

Algo en lo que coinciden todos es en la lectura simultánea de varios textos a la vez, de diferente género y estilo. Ésta es una característica del lector frecuente de textos literarios y del lector frecuente de textos diversos, según la ENL.

"Leo simultáneamente varios a la vez aunque hasta que termino uno sigo con otro y eso depende de mi estado de ánimo, lo espiritual me gusta más leerlo por las mañanas y los otros en las tardes o noches" (Diana).

"Siempre leo varios libros a la vez, ahorita estoy con cuentos de Silvia Quezada, Deepak Chopra y de Harv uno que se llama *Mente millonaria*. Por lo regular leo tres libros a la vez" (Fernando).

### Historial lector

El tema de su historia como lectores generó un diálogo de confianza y lleno de reminiscencias personales que disfrutaron mucho compartir. Sus respuestas eran más amplias y profundas, llenas de detalles personales y lenguaje corporal sumamente expresivo.

Cuando se habló sobre la influencia de las escuelas con respecto a su gusto por la lectura, sus respuestas reflejan que la institución escolar contribuyó mínimamente en su perfil como lectores autónomos. O no tienen recuerdos significativos o abundan las historias de estrategias didácticas que, más que impulsar la lectura, parecieran tener como objetivo generar resistencias y aversión.

"(en la primaria) no nos inculcaron la lectura, en secundaria estuve en el Reforma y ahí si nos ponían a leer a fuerzas, tenía literatura pero era como parte de español. Me acuerdo de la *Ilíada* y la *Odisea*. En la prepa 7 tampoco me pusieron a leer, pasé sin pena ni gloria, en universidad estudié en Tec de Monterrey bioquímica pero tampoco nos ponían a leer. Nos daban cultura general pero no leí mucho (...). En la universidad con las amigas estuvimos leyendo y sus novios también y así nos empezamos a prestar libros, luego me casé y pude comprarme muchos libros y pude hacer de las mías. En la escuela para nada me lo inculcaron" (Claudia).

"No recuerdo un interés por parte de los colegios sobre promover la lectura. (...) En preparatoria tuve una buena maestra que nos obligó a leer *Los miserables*, nadie lo leyó pero ella me enseñó a analizarlo, de ahí nació en mí el deseo de estudiar letras aunque al final me decidí por administración. Ella nos amenazó para que leyéramos *Doña Bárbara* y dijo: el que lea y lo cuente a los demás lo voy a reprobar. Pero yo sí lo leí y se los conté a todos en una reunión y la maestra no nos descubrió. Eran 25 compañeros, solo leí yo y no nos cachó y pasamos (risas). Ya en la facultad en administración en UdeG el tema se hizo técnico, leíamos solo para formación profesional" (Ana).

"Y yo que me acuerde nada de lectura sólo que en secundaria me hicieron leer *Cumbres borrascosas*, *La Ilíada*, las odiaba, leí *Pedro Páramo* y lo odié también recuerdo que alguien lo leía en la clase la más buza y todos copiábamos el resumen. *El principito* nunca lo entendí, ay no que feo y lo dejan en primaria, *Platero y yo*, *Ana Frank* fue horrible, no te lo inculcaban como un gusto era como una obligación. En ese entonces yo no tenía el gusto por la lectura, yo empecé a leer por gusto cuando me casé como hace 15 años pues como mi marido salía a trabajar yo qué más hacía... pues leer" (Blanca).

"En la escuela no me dejaban leer sino hasta la prepa. De la prepa recuerdo *Los hijos de Sánchez*, *Pedro Páramo*, *la Ilíada*, entonces las tareas se copiaban" (Diana).



En sus comentarios puede verse que la escuela contribuyó mínimamente a desarrollar su gusto por la lectura. En cambio, es en el ámbito familiar en donde se ubica la influencia más fuerte, donde consideran que nace el interés y el hábito lector: "...Pero en casa papá me puso a leer desde chiquita *Platero y yo*, *El principito*; desde chiquita en mi casa siempre así fue" (Ana).

"El valor a la lectura no lo recuerdo en esa trayectoria tal vez hasta prepa tuve la obligación de leer un libro, antes no. Pero mi mamá y papá leía mucho, tenía la enciclopedia *El tesoro de la juventud*, me encantaba hojearla, ahí podía encontrar todo, mi tiempo libre lo utilizaba en eso, investigaba la tarea y en la Salvat. Mi mamá leía poesía, mi papá *Selecciones*, es arquitecto leía manuales, instructivos, siempre hubo libros en mi casa pero no novelas, no sé por qué, pero recuerdo *Platero y yo*, que me regalaron en una navidad, *El principito* que los leía porque me gustaba, (...) la verdad yo siempre leí desde los 8 ó 10 años" (Diana).

"Mi papá leía y mi mamá también y yo leía lo mismo que ellos. (...) Empecé más bien porque mi papá sí leía, pero a mí no me compraban libros, agarraba los libros de adultos que había en mi casa, para mí la magia de la lectura empezó desde chiquita, me gustaban las enciclopedias, no me compraban, nunca tuve un libro de niños" (Claudia).

Sólo uno de los entrevistados indica que en su familia no existía en hábito lector: "No la tuve, yo solo me inicie, ni mis padres ni hermanos leían" (Fernando).

Sin embargo, todos señalan una persona o un grupo social que fue el detonador o el impulso para lanzarse al camino de la lectura: Una tía, la pareja, un grupo de lectores.

"Siempre me gustó leer. Leía lo que encontraba en mi casa, empecé con fotonovelas de las muchachas del servicio. Mi mamá nunca lee tanto, ni mi papá, más bien una tía que me regalaba libros y me dijo que eso no me convenía leer. Ella me canalizó en la lectura" (Elena).

"La persona que influyó para que yo leyera fue mi marido, pues él me trajo un libro viejito llamado *Los asesinatos del rosario*" (Blanca).

"Me enamoré de la lectura en la prepa pues conocí a mi novio y él leía, y mi hermano también, lo admiro, él llevaba libros a mi casa. Leer en el noviazgo me dio más fuerza, ahorita con los círculos de lectura más, asisto a dos al Azul, al Tinto y blanco, al Mayor no voy pues es los sábados y yo estoy en Chapala y no voy, pero sí me echo sus libros" (Diana).

"Cuando conocí Letra Uno me encantó, pero dejé de ir porque me operaron de la rodilla y ya no he podido ir por mi terapia y por no querer madrugar pues el círculo es a las 8. Pero aunque no voy pero sigo leyendo lo que leen allí. Escuchar los diferentes puntos de un libro eso me gusta. Por ejemplo *Cometas en el cielo* a todas mis compañeras hizo llorar pero a mí no, a mí me dejó impactada ver cómo suceden cosas al otro lado del mundo. Ver cómo vive la mujer, la guerra, el hambre. El libro que sí me hizo llorar fue *Paula* lo leí con el grupo y allí sí lloré mucho" (Blanca).

"Quiero decir que estos proyectos que hace Letra Uno han educado mi manera de leer. Antes iba y me paseaba en las librerías buscando el *best seller*, y aquí he aprendido a leer otras cosas y sí me daba temor leer otras cosas, pero aquí he aprendido a leer de todo y a analizar la obra, te haces crítico, no soy experta pero ya no me da miedo leer un Nobel ya no los veo elevado para mí" (Claudia).

En algunos casos lo que recuerdan con nitidez es un título en específico que les hace involucrarse con la lectura y seguir incursionando en ella: "El primer libro que tuve en mis manos, fue *El vendedor más grande del mundo* de Og Mandino, con ese libro marcó mi inicio en la aventura de la lectura" (Fernando).

"Recuerdo los libros *Pregúntale a Alicia*. Esos libros me gustaron mucho, estaba al pendiente a que saliera uno lo compraba y los leía yo y mis amigas. Creo que se pueden conseguir en Internet. Fue una serie muy larga. *Nacida inocente* y luego vi la película. Esos libros me marcaron el seguir leyendo" (Elena).

### **Lectura en electrónico**

La fase final de la entrevista se enfocó a sus preferencias y percepciones con respecto a la lectura en soporte digital. La lectura en dispositivos electrónicos móviles es una práctica para ellos común. Un rasgo que señalan es la combinación o complementariedad que encuentran entre libros impresos y libros digitales:

"Yo leo todo lo que encuentro, en digital es muy práctico, me gusta tener en mi dispositivo todos mis libros, me gusta mucho y aquí tengo de niños para P., mi hija lee aquí también. Aquí tengo 15 de los que compro y aparte otros 8 en PDF" (Ana).

"Ahora leo tres en digital y dos en impreso, leo mucho en digital. (...) Por cuestiones de seguridad siempre traigo el de papel pero te voy a decir la verdad, siempre cargo los 2" (Diana).

"Todas las novelas que estoy leyendo son en impreso y los cuentos son en digital" (Claudia).

Al hablar de las ventajas que encuentran en el uso de dispositivos electrónicos para la lectura mencionan:

"En sí los libros electrónicos son muy prácticos si en algún momento tienes ganas de cambiar de lectura puedes hacerlo fácilmente. Los llevas a todos lados y depende tu humor lo puedes cambiar fácilmente" (Diana)

Algunos hablan de cómo aprovechan la posibilidad de hipertextualidad e intertextualidad que el libro electrónico brinda:

"¿Sabes cómo consigo libros? Diciendo "me gusta" en face encuentro sugerencias para leer de personas que leen y sugieren. Tengo blogs de personas que escriben, veo sus recomendaciones, busco de qué se trata un libro, cuánto cuesta y primero lo busco en digital, si está lo compro, si no, lo compro impreso en la librería. Antes había páginas gratis que podías descargar pero las han ido cerrando. Y eso es triste. Así me entero, por Internet, aunque igual lo hago en El Sótano o Gandhi de igual forma, te paseas navegando en Internet o en las librerías hasta encontrar algo, pero yo siempre prefiero lo digital" (Claudia).

"De Amazon o iTunes compré en la FIL este de Allan Poe electrónico y es interactivo (...). Yo compro mucho por Internet, éste es el volumen 1 (...), *La máscara de la muerte roja* traducido por Julio Cortázar, me costó seis dólares y es una colección" (Blanca).

"Bueno entonces compro mis libros por Internet y es muy cómodo pues se comparten en todos tus dispositivos y donde ando los puedo acceder ya sea desde el iPhone o en mi iPad y es muy rico tener a la mano todo lo que puedo requerir" (Blanca).

Sin embargo, más de alguno no deja de mencionar la fuerte liga que les atrae de los libros impresos:

"Y para terminar, respecto a los libros electrónicos, son buenos, pero los libros de papel son inigualables la experiencia es diferente los puedes reeler, subrayar, abrazar, regresar y le encuentras siempre un significado distinto" (Ana).

Las seis entrevistas fluyeron con gran naturalidad. Además de brindar información preliminar en torno a cuatro aspectos básicos para la comprensión del estudio a realizarse (autonomía lectora, prácticas de lectura, historial lector y lectura en electrónico), fue útil para visualizar las fortalezas y debilidades de la entrevista como instrumento para este propósito y así poder reformular su utilización. Por último, el objetivo subyacente de ganar la confianza de los entrevistados y establecer un enlace personal para futuras conversaciones, se vio también cumplido.

## Apéndice D. Guión de entrevista número 1

### Protocolo de entrevista semiestructurada número 1

*Autonomía lectora, preferencias de lectura, historia lectora, sondeo de lectura en dispositivos electrónicos*

Fecha:  
Hora:  
Lugar:  
Entrevistador:

#### Introducción

- Descripción general del proyecto (propósito, participantes elegidos, motivo por el cual fueron seleccionados, utilización de los datos)
- Características de la entrevista
- Confidencialidad
- Duración aproximada y acuerdos sobre el tiempo

Datos generales del entrevistado:

Nombre:  
Edad:  
Género:  
Ocupación:

1. ¿Qué tan lector te consideras a ti mismo? (Autonomía lectora)
2. ¿Qué tan lector crees que te consideran los demás? (Autonomía lectora)
3. ¿Recuerdas algún ejemplo de comentario o situación que ponga esto en evidencia? (Autonomía lectora)
4. ¿Tu familia o gente cercana te regala libros en fechas especiales? (Autonomía lectora)
5. ¿Cuánto tiempo acostumbras leer? (Prácticas lectoras)
6. ¿Qué tipo de libros sueles leer? (Prácticas lectoras)
7. ¿Qué género de libros son los que más te gustan? (Prácticas lectoras)
8. ¿Qué tipo de novelas te gustan más? (Prácticas lectoras)
9. ¿Qué tipo de autores prefieres? (Prácticas lectoras)
10. ¿Tienes preferencia por alguna editorial o colección? (Prácticas lectoras)
11. ¿Cuál es tu libro o tu autor favorito? (Prácticas lectoras)
12. ¿Qué libro estás leyendo actualmente? (Prácticas lectoras)
13. Los libros que lees, generalmente ¿cómo llegan a tus manos? (Prácticas lectoras)
14. ¿Cuál es el último libro que adquiriste? (Prácticas lectoras)
15. ¿Qué rituales o manías tienes para leer? (Prácticas lectoras)
16. ¿Hay algo que te disguste a la hora de leer? (Prácticas lectoras)
17. ¿Hay algo que te guste a la hora de leer? (Prácticas lectoras)
18. ¿En qué lugar acostumbras leer? (Prácticas lectoras)
19. ¿A qué horas prefieres leer? (Prácticas lectoras)
20. ¿Por qué lees? ¿Cuáles son tus principales motivos? (Historial lector)

21. ¿Desde cuándo te consideras lector? (Historial lector)
22. ¿Cuál es tu primer recuerdo relacionado con la lectura? (Historial lector)
23. ¿Alguna figura clave? ¿por qué? (Historial lector)
24. ¿Algún acontecimiento importante en tu vida del pasado, relacionado con tu gusto por la lectura? (Historial lector)
25. ¿Hay alguna temporada en donde no fueras lector(a)? (Historial lector)
26. ¿En qué tipo de escuela estudiaste el nivel preescolar, primaria, secundaria, etcétera? (Historial lector)
27. ¿Algún acontecimiento relacionado con la lectura que sucediera en la escuela? (Historial lector)
28. ¿Qué tratamiento o valor daban a la lectura? ¿Cómo lo ejemplificarías? (Historial lector)
29. ¿Qué textos recuerdas que leían? (Historial lector)
30. ¿Qué clase de libros predomina en tu casa? (Historial lector)
31. ¿En qué lugar de la casa ubicas los libros? (Historial lector)
32. ¿Tienes alguna actividad actualmente que consideres que te motiva a la lectura? (Historial lector)
33. Pensando en tu propia experiencia de vida y en lo que has dicho, ¿cuál crees que es el factor fundamental para que una persona sea o no lectora? (Historial lector)
34. ¿Haces lectura de textos literarios por placer en dispositivos electrónicos móviles? (Lectura en electrónico)
35. ¿Cómo fue que comenzaste a leer textos literarios en dispositivos móviles? (Lectura en electrónico)
36. ¿Qué cosas te gustan de la lectura en dispositivos móviles? (Lectura en electrónico)
37. ¿Qué cosas te disgustan de la lectura en dispositivos móviles? (Lectura en electrónico)
38. ¿Cómo describirías tu vivencia de la lectura literaria por placer en dispositivos móviles? (Lectura en electrónico)
39. ¿Alguna otra cosa que quieras añadir sobre los temas que hemos conversado?
40. Cierre y agradecimiento

## Apéndice E. Guión de entrevista número 2

### Protocolo de entrevista semiestructurada número 2

*Usos lectores, microhabilidades, niveles y dimensiones de lectura literaria en dispositivos electrónicos*

Fecha:

Hora:

Lugar:

Entrevistador:

#### Introducción

- Descripción general de los avances del proyecto (propósito de esta fase, referencia a los datos obtenidos de la anterior entrevista)
- Características de la entrevista
- Confidencialidad
- Duración aproximada y acuerdos sobre el tiempo

Nombre del entrevistado:

#### Parte I. Elementos formales

1. ¿Realizas lectura en electrónico?
2. ¿En qué tipo de dispositivos?
3. ¿Qué tipo de textos?
4. ¿En qué formatos lees?
5. ¿Desde cuándo lees en electrónico?
6. ¿Cómo transitaste a esta modalidad de lectura?
7. ¿Cómo aprendiste a usar los recursos del dispositivo electrónico?
8. ¿Realizas lectura de textos literarios en electrónico? ¿Con qué propósito?
9. ¿Cómo consigues los e-books?
10. ¿Cómo organizas tus e-books?
11. ¿Cuál fue tu primer libro literario que leíste en electrónico?
12. ¿Cuál texto literario estás leyendo actualmente?
13. ¿Si te dieran a escoger entre un libro impreso y un libro digital cuál escogerías?
14. ¿Si es un libro de poemas? ¿Por qué?
15. ¿Si es un libro documental, informativo? ¿Por qué?
16. ¿Si es un libro de cuentos? ¿Por qué?
17. ¿Si es una novela? ¿Por qué?
18. ¿Cuánto estarías dispuesto a pagar por un libro electrónico?

## *Parte II. Elementos contextuales*

19. ¿Cuándo realizas lectura literaria en dispositivo electrónico?
20. ¿En dónde realizas lectura literaria en dispositivo electrónico?
21. ¿En qué casos prefieres el texto electrónico al soporte impreso?
22. ¿En qué casos prefieres el texto impreso al texto electrónico?
23. ¿Cómo has integrado la lectura en dispositivo electrónico en tu vida lectora cotidiana?
24. ¿Cómo la combinas con la lectura en otros soportes?

## *Parte III. Estrategias lectoras*

25. Dentro de la lectura literaria hay diversos subtipos de lectura: la exploratoria, la analítica, la de profundización, la selectiva, la lectura rápida, etcétera. ¿Qué tipos de lectura literaria haces cuando lees textos literarios?
26. ¿Cuáles son los principales conocimientos prácticos que tuviste que aprender para leer textos literarios en electrónico?
27. ¿Cómo los obtuviste?
28. ¿Qué habilidades crees que más usas en la lectura digital?
29. ¿Crees que son las mismas que en la lectura en físico?
30. La lectura se realiza cuando el lector combina un conjunto de microhabilidades. Algunas de ellas son microhabilidades técnicas, otras son estratégicas y otras cognitivas. Las microhabilidades técnicas son: búsqueda, selección, velocidad, amplitud, ritmo, trayectoria visual y manipulación textual. ¿Cómo realizas cada una de ellas cuando haces lectura literaria en dispositivos electrónicos móviles?
31. Las microhabilidades estratégicas son: lectura de barrido, lectura lineal, lectura sintética, lectura paralela, lectura hipertextual, lectura contextualizada, etcétera. ¿Cuáles de ellas realizas tú cuando haces lectura literaria en dispositivos electrónicos móviles? Háblame lo que tú quieras de cada una de ellas.
32. Las microhabilidades cognitivas son por ejemplo: inferencia, interpretación, discriminación, síntesis, jerarquización, categorización, cuestionamiento. ¿Cuáles de ellas empleas y desarrollas cuando haces lectura literaria en dispositivos electrónicos móviles? Háblame lo que tú quieras de cada una de ellas.
33. Los niveles de lectura son: decodificación, comprensión, retención, análisis, contextualización, valoración y creación. ¿Cuáles de ellos crees alcanzas más fácilmente en la lectura literaria con dispositivos móviles?
34. Las dimensiones de la lectura son: literal (leer las líneas), inferencial (leer entre líneas), crítica (leer tras las líneas). ¿Cuáles de estas dimensiones crees que alcanzas más fácilmente en la lectura literaria con dispositivos móviles?

## *Parte IV. Valoración de la experiencia*

35. Después de haber hablado de las diferentes habilidades, niveles y dimensiones que se pueden alcanzar en la lectura, ¿cómo valoras tus propias prácticas lectoras en dispositivos electrónicos móviles?
36. ¿Qué crees tú que te sería útil para mejorar tu experiencia lectora en dispositivos electrónicos móviles?
37. ¿Alguna otra cosa que quieras añadir sobre los temas que hemos conversado?
38. Cierre y agradecimiento

Nota metodológica:

Las preguntas 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 18, 19, 20, 23, 24 son preguntas de antecedentes; las preguntas 13, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 29, 35, 36, y 37 son preguntas de opinión y las preguntas 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 34 son de conocimiento.



## Apéndice F. Guión para la sesión con grupo focal

### Protocolo para la sesión grupal

*Verificación de microhabilidades, niveles y dimensiones de lectura literaria en dispositivos electrónicos, representaciones, identidades y construcción de significados*

Fecha:

Hora:

Lugar:

Coordinador de grupo:

Observador:

### Introducción

- Bienvenida y creación de clima de confianza
- Adecuada preparación del lugar de encuentro
- Recibimiento y saludo personal, detalle individual
- Descripción general de los avances del proyecto (propósito de esta fase, referencia a los datos obtenidos de la anterior entrevista)
- Características de la entrevista
- Confidencialidad
- Duración aproximada y acuerdos sobre el tiempo de la entrevista

Nombre de los participantes:

### *Parte I. Análisis de una experiencia lectora en concreto (verificación de microhabilidades, niveles y dimensiones de la lectura literaria)*

1. Exploración de la experiencia de lectura. Primer nivel de análisis: Impresionista
  - a) ¿Cómo les fue con la lectura? ¿Qué sensaciones de lectura tuvieron?
  - b) ¿Hasta dónde llegaron? ¿Cuánto tiempo les llevó?
  - c) Anécdotas del acto de lectura
2. Contextualización
  - a) Frase de iniciación (epígrafe)
  - b) Datos biográficos del autor (detalle)
  - c) Ediciones manejadas (tip), análisis de portada
  - d) Información sobre la época, contexto histórico, corriente, estilo en que se inserta
  - e) Ubicación del libro en la obra completa

3. Experimentación. Segundo nivel de análisis: Estructural
  - a) Identificación del género
  - b) Narración del argumento, síntesis del libro y su temática
  - c) Personajes y su función
  - d) Ubicación en tiempo y espacio
4. Conceptualización. Tercer nivel de análisis: Formal y Temático
  - a) Características estilísticas
  - b) Algunos temas abordados
5. Apropriación. Cuarto nivel de análisis: Referencial
  - a) Relación con la propia experiencia, ideas que nos trae
  - b) Relación con otras obras leídas
  - c) Impacto sociocultural
  - d) Vigencia de la obra
  - e) El mensaje plus. Simbolizaciones, otras posibles interpretaciones
  - f) Lectura o entrega de texto complementario
6. Elaboración y fijación
  - a) Lo que a ti te hizo sentir o pensar
  - b) ¿Qué fragmento te gusto más? Lectura directa
  - c) ¿Qué subrayaste o señalaste? Lectura directa
  - d) Por lo que recordarás este libro
  - e) Detalles significativos de la experiencia de lectura
  - f) A quién se lo recomendarías
  - g) Lo que no se alcanzó a decir
  - h) Con qué te quedas
  - i) Reconocimiento del grado de lectura alcanzado
7. Enlace con la nueva experiencia
  - a) Recomendación de postlectura
  - b) Pistas para seguir leyendo sobre el autor o sobre el tema
  - c) Cierre y motivación para futuras lecturas

*Parte II. Valoración de la experiencia lectora en digital (representaciones, identidades y construcción de significados)*

8. ¿Qué es lo que más valoran de la experiencia de lectura literaria en electrónico?
9. ¿Qué sensaciones rescatan de su experiencia de lectura en digital? (frustración, éxito, indiferencia, etcétera).
10. ¿A qué dificultades se enfrentan como lectores de textos literarios en dispositivos electrónicos?
11. ¿Cuáles serían sus necesidades como lectores de texto literario en dispositivos electrónicos?
12. Imaginen que están ante alguien que quiere transitar a la lectura digital, ¿qué le dirían?
13. Supón que quieren transmitir a otro las claves para disfrutar de la lectura en digital, ¿qué le recomendarían?
14. Con su experiencia de lectura en electrónico en perspectiva, ¿qué dirían ahora sobre la lectura?, ¿qué representa para ustedes?, ¿qué es para ustedes la lectura?, ¿qué usos sociales le atribuyen?
15. ¿Cómo ha afectado el cambio de soporte sus hábitos lectores?, ¿qué maneras de lectura personales han desarrollado ustedes, al margen de las maneras de lectura socialmente y académicamente valoradas?
16. ¿Qué interacciones sociales o interpersonales se han establecido o fortalecido a partir de tu práctica de la lectura digital?

17. ¿Qué creen que diría su (grupo de referencia o figura de autoridad o complicidad en relación con la lectura) al conocer su forma actual de leer?
18. En contraste con otros lectores, ¿cómo describirían y valorarían su forma actual de leer?
19. ¿Alguna otra cosa que quieran añadir sobre los temas que hemos conversado?

*Cierre y agradecimiento*

## Apéndice G. Yo como instrumento

Este documento es un ejercicio narrativo que surge de la introspección y la reflexión personal en torno a mi experiencia con lectura, puesto que es el interés en dicho tema el que motiva la presente investigación. La finalidad de este ejercicio es hacer explícitas las creencias, valores y experiencias personales que seguramente influirán en mi indagación en torno al tema de la transformación de las prácticas de la lectura tradicional a la lectura en dispositivos electrónicos móviles.

Mis experiencias más importantes con respecto a la lectura y a los procesos de formación lectora se han realizado desde dos contextos que aparentemente han corrido de forma paralela: el ámbito escolarizado y el no escolarizado. Dentro de este último, también referiré mi experiencia de lectura ante las tecnologías.

### *Mi experiencia con la lectura en el ámbito escolarizado*

El proceso de formación. Para hablar de mi formación lectora dentro de la escuela, tendría que acudir a mis primeros años de educación básica, similar a la de millones de niños en México, en donde la lectura simplemente "ocurre" alrededor de los seis años de edad, en un "momento de iluminación repentina". Este suceso, que parecía ocurrir dentro de una "caja negra", se refuerza como una destreza instrumental a través de técnicas y ejercitación. Así también fue mi proceso en la primaria. Poco a poco, en la educación media y media superior la práctica de la lectura se fue enriqueciendo con una visión más amplia, gracias no al sistema, sino a profesores que como una iniciativa personal intentaban proponer un modo diferente de leer, a través de diversidad de contenidos y de acciones creativas de lectura. Los podría contar con una sola mano.

Ya en la educación superior, una vez que elegí estudiar la licenciatura en letras, la lectura siguió siendo tratada por mis maestros como una simple herramienta para acceder al conocimiento, de la que nadie hablaba: se suponía su dominio. La diferencia con niveles anteriores es que ahora era requerida en total intensidad: había que leer de manera analítica, sintética, crítica, contextual, propositiva, a fin de ir más allá del contenido mismo y entregar de ello un producto concreto. Léase el consabido ensayo de diez cuartillas.

Pero además de la dificultad que ello implicaba para jóvenes de 18 años como yo, provenientes "casualmente" de un sistema educativo que no te había entrenado para ello, había que arreglárselas con la enorme cantidad de lectura que había que realizar: en promedio unas 1000 cuartillas por semana era la suma de las lecturas que los profesores acostumbraban solicitar. "¿Qué no están estudiando Letras? Si no quieren leer tanto, cámbiense de carrera", nos decían cuando alguien osaba regatear.

Para la mayoría de nosotros, que teníamos que trabajar y estudiar, tal cantidad de páginas por leer, nos obligaba a ejercitarnos para leer de cualquier manera: Leíamos agarrados del tubo mientras nos transportábamos en el camión, leíamos mientras caminábamos, leíamos en fotocopias de bajísima calidad, leíamos casi a oscuras, leíamos en las filas, en las madrugadas, en los autos, en los viajes, en el dentista, mientras nos secábamos el pelo, en el intermedio del teatro, y a una velocidad vertiginosa. O aprendías a leer así, o desarrollabas la habilidad de hablar sobre un texto sin haberlo leído. Desde luego, no había entrenamiento para ninguna de las dos cosas, ni un curso o una clase que abordara el tema; éramos autodidactas de la lectura, había que aprender a prueba y error, cada quien explorando sus propios caminos.

En la maestría, el asunto se modificó, aunque no del todo. El cambio fue que además de leer de la manera anteriormente descrita (analítica, sintética crítica, contextual, propositiva y vertiginosa), la lectura

se comenzó a convertir en objeto de estudio. Mi maestría (ahora ya inexistente) fue en Enseñanza de la Lengua y la Literatura, en la Universidad de Guadalajara también, y al menos dos cursos se dedicaron a la didáctica de la lectura. Gracias a ello comprobé que la lectura es mucho más de lo que parece, pues entré a los campos de la psicología, la pedagogía, la sociología, la historia, la filosofía de la lectura. Desde ahí comenzó mi interés por la pregunta: ¿qué ocurre en lo profundo del proceso lector?

Varios años después, ligada todavía al sistema escolarizado, seguí cultivando este interés dentro del Doctorado de Innovación Educativa que aún no concluyo, y cursando la Especialidad en Gestión Emprendedora de la Lectura y la Escritura en la Universidad de Extremadura, España.

La experiencia docente. Por otro lado, tengo más de 20 años de experiencia en la docencia. Comencé a dar clases desde que estaba en la preparatoria y seguramente repetí al principio los mismos manejos de la lectura que yo padecí en mi trayecto escolar.

Durante esos años recorrí todos los niveles educativos, dando clases y talleres desde preescolar hasta universidad y posgrado, en distintas instituciones, en diversas ciudades, bajo diferentes esquemas curriculares y paradigmas pedagógicos, pero casi siempre con materias relacionadas al campo de la lectura y la escritura: Lectoescritura, Español, Lectura y Redacción, Literatura mexicana, Literatura comparada, Literatura mundial, Introducción a la universidad, Ética, Antropología, Escritura creativa, Expresión oral, e incluso llegué a impartir el curso de Didáctica de la lectura como profesora de la misma licenciatura en Letras de la que yo me había graduado, cuando por fin cambió el plan curricular. En esa renovación curricular del plan de estudios de Letras participé activamente, proponiendo esta asignatura que hasta la fecha se conserva.

Más adelante y hasta el momento, he sido formadora de profesores de educación básica, media y superior, diseñadora curricular, asesora de instituciones educativas, asesora de tesis y desde luego, siempre profesora en contacto directo con alumnos. Desde todas estas trincheras, la transversalidad de la lectura ha sido mi tema recurrente, explícita o implícitamente, pues estoy convencida de que la lectura es mucho más que una herramienta cognitiva y que a través de ella se puede llegar a la apropiación de cualquier realidad.

Algunas de las acciones más significativas relacionadas con la lectura en el contexto escolarizado, además de las clases, han sido:

- La elaboración y presentación de mi tesis de licenciatura "Diseño de un programa de animación a la lectura con niños de 2 a 6 años".
- La coordinación de la biblioteca de secundaria y preparatoria del Instituto de la Vera-Cruz.
- La elaboración y presentación de mi tesis de maestría "Diseño de un programa de lectura para alumnos de bachillerato".
- La participación en el rediseño curricular de la asignatura Habilidades de lectura y escritura para el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara.
- El diseño y operación del módulo de Lectura eficaz para el área de diplomados del ITESM.
- El diseño del programa para primaria y secundaria Leer me hace grande, para la escuela Bernardo Grousset en Monterrey.
- El diseño y operación en equipo durante siete años del proyecto de Formación del Gran Lector en el Centro Educativo Monarca, para niños de primaria y preescolar de Zamora Michoacán.
- El ingreso al ITESO, en donde una de mis tareas cotidianas es dedicar diariamente una hora a la lectura.
- Los cursos y talleres sobre impulso a la lectura entre padres de familia, profesores, directores y promotores en Zamora Michoacán y en Guadalajara.

Cada una de estas actividades y proyectos fue aportándome un nuevo ángulo de reflexión al tema de la lectura en el contexto escolar y enriqueciendo mi propia acción educativa.

### *Mi experiencia con la lectura en el ámbito no escolarizado*

No contaré con detalle cómo fue avanzando mi trayectoria de formación lectora fuera del ámbito de lo obligatorio o de lo académico. Sólo haré un recuento de algunas situaciones relevantes que influyeron con muchísima mayor contundencia que la escuela, para llegar a ser la lectora autónoma que ahora soy.

En mi primer recuerdo lector estoy sentada en el regazo de mi padre mientras me lee fragmentos de la Biblia ilustrada por Doré. El misterio de los claroscuros en la creación del paraíso, la desnudez de Eva y de los cuerpos angustiados ante el diluvio, la escalera luminosa de los ángeles en el sueño de Job, la paz de María y la alegría de los pastores en el nacimiento, el rostro de Sara apurando a Isaac a que bendiga a su hijo Jacob, Salomón sosteniendo en alto al recién nacido que está a punto de partir en dos, la aridez de los paisajes, la frialdad de las columnas frías en el templo egipcio, las nubes que casi salían de las páginas... Ese es mi primer recuerdo de lectura, que mezcla confusamente la voz de mi padre, familiar y cálida, pronunciando en ese momento solemnemente palabras desconocidas mientras señalaba con el dedo en el papel: tesaloniscenses, deuteronomio, apostasía, tribulación, legión, levítico, melquisedec, mesiánico, paráclito... y tantas otras que me iban creando en la mente un mundo paralelo. En ese ejercicio de imaginación y afecto, intensamente estimulado por lo auditivo, lo visual y lo sensorial, que repetimos por mucho tiempo cada noche, sin pasar por la decodificación ni la repetición, ni siquiera por la comprensión, puedo decir con seguridad que aprendí a leer.

Muchas otras experiencias significativas relacionadas con la lectura se sucedieron en el ámbito familiar y en mi entorno social. Escenas de diálogo y complicidad con mis hermanos, mi mamá sentada con su cigarro leyendo en la playa, libros prohibidos y libros encontrados, paseos por librerías, bibliotecas, archivos, horas silenciosas con la única compañía de un libro y horas ruidosas con los amigos de la facultad hablando de autores y poemas, mil aventuras con mi pareja leyendo libros juntos y alegando sobre ellos. Después, momentos de compartir la lectura con mis hijos, repitiendo las escenas que yo misma viví con mis padres. La lectura fue para mí toda una experiencia afectiva que me acompañó toda la vida.

Los proyectos de formación lectora fuera de lo escolar. Con todo ello en mi haber, y ya como profesional de la lectura, era para mí importante participar e impulsar en proyectos que fueran más allá del campo de lo escolar. Algunos de ellos, de los que me siento orgullosa fueron:

- El diseño y operación de los talleres infantiles para niños preescolares: "Leer con los que aún no leen".
- La publicación de los libros Activar el lenguaje y Leer y escribir con sentido, publicados por Editorial Trillas.
- El primer Círculo de Lectura con mujeres de Zamora, Michoacán, iniciado hace 7 años, que continúa a la fecha y que incluso se ha multiplicado.
- El proyecto Leer en el viento, iniciativa para llevar a las tenencias rurales de Michoacán actividades de lectura en plazas públicas junto con el Bibliobús de CONACULTA.
- La emisión durante dos años consecutivos del programa cultural de radio "Leer en el viento" y "Abrir puertas", dedicados ambos a la lectura.
- La fundación de Letra Uno, Proyectos de lectura, A. C., en 2011, asociación civil dedicada a la ciudadanía de la lectura a través de proyectos sociales, que actualmente reúne a un promedio de 250 lectores organizados en 22 círculos de lectura activos.
- La realización de los tres Encuentros de Lectores, en 2012, 2013 y 2014, que reunieron en un mismo sitio a más de mil lectores cada año.
- La apertura de nuestra propia línea editorial Letra Uno Ediciones, que ha publicado 14 títulos, algunos de los cuales han sido presentados en la Feria Internacional del Libro de Guadalajara.
- El diseño, ejecución y difusión del proyecto social Mujeres a la voz, que reunió a 50 mujeres habitantes de la periferia de la Zona Metropolitana de Guadalajara para leer y escribir su historia de vida, proyecto que presentamos en España, y que ha sido difundido por la fundación Children International en E.U.A..

- La fundación de Leer en Paralelo, S.C. en 2013, empresa formalmente dedicada al impulso a la lectura en instituciones educativas, empresariales y grupos sociales.

Todas estas actividades me han ido llevando a construir una metodología propia de formación lectora dentro de contextos no escolares, ámbito en donde los retos son distintos y en donde predomina ante todo la lectura por placer y no por obligación.

Entre las muchas cosas que he aprendido al transitar por estos contextos, destaca el conocimiento de la Teoría Sociocultural, el Modelo Interaccionista de la lectura y el Modelo Ideológico de Daniel Cassany, modelos teóricos que recuperan el aspecto afectivo y social de la lectura. A través de estos "lentes" he comprobado que la lectura no es una actividad instrumental, sino de una experiencia socializadora que avanza en la medida en que se tienden lazos con la propia vida. Lo más importante para impulsar la lectura no es el dominio de las técnicas, sino la sensibilidad, la observación, la flexibilidad, la capacidad de escucha y la habilidad comunicativa.

Todos estos aprendizajes los he combinado entonces con mis actividades realizadas dentro del contexto escolar universitario, en el que sigo desenvolviéndome de forma paralela y conjunta.

#### *Mi experiencia de lectura ante las tecnologías*

Otro de los grandes temas de interés que ha ido surgiendo en mi observación de los procesos lectores, está relacionado con las tecnologías de la comunicación y la información (TIC). Durante estos últimos años era evidente que la lectura estaba siendo trastocada por el auge tecnológico, ante lo cual no podía quedarme al margen. Así, en algún momento tuve que migrar a los formatos digitales para leer literatura, experimentando con ello un violento movimiento interno que seguramente muchísimos de los de mi generación compartimos.

La resistencia del lector tradicional ante las nuevas tecnologías es natural, y la he vivido en carne propia. Desde luego que ya leía en pantalla, pero exclusivamente en mi computadora de escritorio, textos digitalizados (en PDF o en Word) y con finalidades de estudio o laborales.

Leer literatura en otra cosa que no fuera el libro impreso me parecía al principio un desatino de la posmodernidad, que había ya "perdido sus valores", entendiendo por valores el olor del papel, el peso del libro, el sonido al pasar las páginas, el goce de ver tu librero y la portada de cada uno de los ejemplares, la complicidad que se abría cuando prestabas a alguien un libro, la seguridad del separador marcando tu lectura, la posibilidad de calcular el número de páginas a simple vista, la alegría de llevar un libro en la bolsa y sacarlo cuando la circunstancia lo permitía, el encanto de ir a la librería o a la biblioteca y pasar las yemas de los dedos suavemente por los lomos de los libros esperando ser elegidos.

Gastar mi dinero en un *kindle* o en una tableta me parecía demasiado *blöff*, una banalización, una práctica que quizás les quedara bien a los *net-citizens*, pero no a una veterana en la lectura como yo.

Sin embargo, la realidad se impuso. Lentamente, pero día con día, empecé a ver cómo no solo mis alumnos universitarios, sino también los lectores adultos con quienes tenía contacto empezaban a llegar con sus dispositivos móviles, los sacaban en plena sesión de círculo de lectura y hacían maravillas. Ví como encontraban antes que nadie los títulos que querían, como se los enviaban, los marcaban, los personalizaban y así compartían diversas experiencias distintas a las del lector usual de las que yo me iba quedando al margen.

Desde luego, veía también como mi hija de 16 años pasaba horas mirando callada su teléfono celular y sosteniéndolo con una sola mano iba dando *scroll* a su pantalla. Luego me contaba que había leído tal o cual novela, que fulanita le había enviado tal o cual libro, que había visto el *trailer* del libro y que había ingresado al *fan fic* de su novela favorita, que estaba leyendo novelas en línea, que le había

sugerido algunas cosas a la autora y así una larga lista de novísimas formas de interacción textual de las que ni el nombre podía yo pronunciar.

La curiosidad por el tema ya había entrado a mi vida, y hubiera sido totalmente incongruente investigar lo que es la lectura digital sin haberla experimentado en carne propia. Me compré entonces mi primer libro electrónico y luego una tableta y más tarde un celular con funciones suficientes para tener acceso a mis propios *e-books*.

Desde luego que este tránsito me ha llevado tiempo, pero me ha abierto panoramas insospechados. Me encanta llevar toda mi biblioteca conmigo cuando voy de viaje, disfruto muchísimo leer a oscuras por la noche, regular el tamaño y el tipo de letra, conseguir gratis o mucho más económicos todos los libros que se me antojan y en ese mismo momento. Disfruto enormemente ir de una palabra desconocida a su definición, traducir simultáneamente una frase en latín o en afrikaan, pasar del nombre de un lugar a su mapa o a su fotografía, de un nombre propio a su biografía, a otros textos de la época, del tema o del mismo autor. Si quiero avanzar y avanzar saltando de una información a otra me es posible en un segundo. Así, ahora me declaro una lectora "híbrida".

Obviamente, es inevitable que el cúmulo de experiencias aquí narradas y mis propias creencias ahora acerca de los contextos, acciones y personas involucradas con la lectura digital influyan en mi investigación. Pero no soy ni una tecnofanática, ni una tecnofóbica tampoco. Creo que nada en la vida es blanco y negro, me gusta encontrar los matices de cada aseveración. Entro a la indagación con la convicción de que algo se gana y algo se pierde con la lectura literaria en dispositivos electrónicos, como lo es todo en la vida. Pero ¿qué es exactamente lo que se gana y qué se pierde?

La pregunta no es nada original. En un sinnúmero de conferencias, congresos, simposios, revistas especializadas y publicaciones los expertos hablan del fenómeno que ha surgido con los *e-books*, los hipertextos, la lectura *on-line*, los *blogs*, las bibliotecas digitales, los diarios electrónicos. Escritores, editores, profesores, libreros, gestores culturales y demás expertos abordan el tema del futuro del libro; todos opinan, ya sea en pro o en contra.

He participado directamente en varios de esos debates y he escuchado diversas opiniones sobre la e-lectura, ciber-lectura, lectura digital o e-literatura como le han llamado. Pero entre tal diversidad de opiniones encuentro una constante: escasea la voz de los mismos lectores.

Con este estudio pretendo recabar esas voces directamente y escuchar su propia percepción en relación con la lectura literaria realizada por placer, fuera del contexto escolar. Quiero identificar cuáles son las características de esa nueva lectura digital: cómo se relacionan ahora con los textos, cómo se perciben como lectores y cómo experimentan el proceso de lectura. Me gustaría saber cómo se desarrolla en el plano de lo cognitivo, lo estratégico, lo social y lo afectivo el proceso lector en soporte digital y cuál es la percepción que los mismos lectores tienen sobre estos tópicos. Quiero descubrir cómo ellos mismos interpretan su experiencia de lectura digital y construyen significados a partir de ella.

Creo que la importancia de investigar tales cuestiones reside en el uso que pueda hacerse de los resultados obtenidos: Que los profesores tengan más elementos para su tarea educadora, que las instituciones educativas exploren nuevas estrategias con las TIC a favor, que los gestores de políticas públicas culturales busquen maneras de favorecer la lectura desde las tecnologías, que los proveedores de *software* y plataformas electrónicas hagan nuevas propuestas, que las casas editoriales busquen alternativas de cara a la realidad actual del siglo XXI, que las iniciativas de formación lectora contemplen también esta nueva modalidad de ser lector y que desde luego, los mismos lectores disfruten en pleno de las posibilidades que las TIC ofrecen.



## Apéndice H. Cuadro de control de participantes del grupo focal

	Nombre	Invitación	Confirmación	Whatsapp	Dispositivo	Envío texto 1	Confirma recibido	Envío recomendaciones	Entrevista 2	Interacción en wsp	Envío texto 2 (borges)	Leído t.2	Envío texto 3 (paz)	Confirmación recibido t.3	Leído t.3	Confirma asistencia g.f.	Asiste	Interacción post	Observaciones
1	Ale				Ambos														LF/LFTéc/ E1/E2
2	Eli				iPad														LD/LDTéc/ E2
3	Cecilia				iPad														LF/LDTéc/ E2
4	Claudia				iPad														LF/LFTéc/ E2
5	Gloria				iPad														LF/LFTéc/ E1
6	Sandra				Kindle														LF/LDTéc/ o/
7	Sara				iPad														LD/LDTéc/ E/
8	María				iPad														LF/LFTéc/ E2/
9	Mili				Kindle														LF/LDTéc/ E/
10	Diana				iPad														LF/LFTéc/ Po/

## Apéndice I. Datos del primer texto que se leyó en el grupo focal (novela)

### *Datos bibliográficos:*

Montero, R. (2013) *La ridícula idea de no volver a verte*. México: Seix Barral.

### *Síntesis:*

Cuando Rosa Montero leyó el maravilloso diario que Marie Curie comenzó tras la muerte de su esposo, y que se incluye al final de este libro, sintió que la historia de esa mujer fascinante que se enfrentó a su época le llenaba la cabeza de ideas y emociones. La ridícula idea de no volver a verte nació de ese incendio de palabras, de ese vertiginoso torbellino. Al hilo de la extraordinaria trayectoria de Curie, Rosa Montero construye una narración a medio camino entre el recuerdo personal y la memoria de todos, entre el análisis de nuestra época y la evocación íntima. Son páginas que hablan de la superación del dolor, de las relaciones entre hombres y mujeres, del esplendor del sexo, de la buena muerte y de la bella vida, de la ciencia y de la ignorancia, de la fuerza salvadora de la literatura y de la sabiduría de quienes aprenden a disfrutar de la existencia con plenitud y con ligereza. Vivo, libérrimo y original, este libro inclasificable incluye fotos, remembranzas, amistades y anécdotas que transmiten el primitivo placer de escuchar buenas historias. Un texto auténtico, emocionante y cómplice que te atraparé desde sus primeras páginas.



## Apéndice J. Datos del segundo texto que se leyó en el grupo focal (cuento)

### El espejo de tinta

Jorge Luis Borges

La historia sabe que el más cruel de los gobernadores del Sudán fue Yakub el Doliente, que entregó su país a la iniquidad de los recaudadores egipcios y murió en una cámara del palacio, el día catorceno de la luna de barmajat, el año 1842. Algunos insinúan que el hechicero Abderráhmen El Masmudí (cuyo nombre se puede traducir El Servidor del Misericordioso) lo acabó a puñal o a veneno, pero una muerte natural es más verosímil —ya que le decían el Doliente. Sin embargo, el capitán Richard Francis Burton conversó con ese hechicero el año 1853 y cuenta que le refirió lo que copio:

"Es verdad que yo padecí cautiverio en el alcázar de Yakub el Doliente, a raíz de la conspiración que fraguó mi hermano Ibrahim, con el fementido y vano socorro de los caudillos negros del Kordofán, que lo denunciaron. Mi hermano pereció por la espada, sobre la piel de sangre de la justicia, pero yo me arrojé a los aborrecidos pies del Doliente y le dije que era hechicero y que si me otorgaba la vida, le mostraría formas y apariencias aún más maravillosas que las del Fanusí jiyal (la linterna mágica). El opresor me exigió una prueba inmediata. Yo pedí una pluma de caña, unas tijeras, una gran hoja de papel veneciano, un cuerno de tinta, un brasero, unas semillas de cilantro y una onza de benjuí. Recorté la hoja en seis tiras, escribí talismanes e invocaciones en las cinco primeras, y en la restante las siguientes palabras que están en el glorioso Qurán: 'Hemos retirado tu velo, y la visión de tus ojos es penetrante'. Luego dibujé un cuadro mágico en la mano derecha de Yakub y le pedí que la ahuecara y vertí un círculo de tinta en el medio.

Le pregunté si percibía con claridad su reflejo en el círculo y respondió que sí. Le dije que no alzara los ojos. Encendí el benjuí y el cilantro y quemé las invocaciones en el brasero. Le pedí que nombrara la figura que deseaba mirar. Pensó y me dijo que un caballo salvaje, el más hermoso que pastara en los prados que bordean el desierto. Miró y vio el campo verde y tranquilo y después un caballo que se acercaba, ágil como un leopardo, con una estrella blanca en la frente. Me pidió una tropilla de caballos tan perfectos como el primero, y vio en el horizonte una larga nube de polvo y luego la tropilla. Comprendí que mi vida estaba segura.

»Apenas despuntaba la luz del día, dos soldados entraban en mi cárcel y me conducían a la cámara del Doliente, donde ya me esperaban el incienso, el brasero y la tinta. Así me fue exigiendo y le fui mostrando todas las apariencias del mundo. Ese hombre muerto que aborrezco tuvo en su mano cuanto los hombres muertos han visto y ven los que están vivos: las ciudades, climas y reinos en que se divide la tierra, los tesoros ocultos en el centro, las naves que atraviesan el mar, los instrumentos de la guerra, de la música y de la cirugía, las graciosas mujeres, las estrellas fijas y los planetas, los colores que emplean los infieles para pintar sus cuadros aborrecibles, los minerales y las plantas con los secretos y virtudes que encierran, los ángeles de plata cuyo alimento es el elogio y la justificación del Señor, la distribución de los premios en las escuelas, las estatuas de pájaros y de reyes que hay en el corazón de las pirámides, la sombra proyectada por el toro que sostiene la tierra y por el pez que está debajo del toro, los desiertos de Dios el Misericordioso. Vio cosas imposibles de describir, como las calles alumbradas a gas y como la ballena que muere cuando escucha el grito del hombre. Una vez me ordenó que le mostrara la ciudad que se llama Europa. Le mostré la principal de sus calles y creo que fue en ese caudaloso río de hombres, todos ataviados de negro y muchos con anteojos, que vio por la primera vez al Enmascarado.

»Esa figura, a veces con el traje sudanés, a veces de uniforme, pero siempre con un paño sobre la cara, penetró desde entonces en las visiones. Era infaltable y no conjeturábamos quién era. Sin embargo,

las apariencias del espejo de tinta, momentáneas o inmóviles al principio, eran más complejas ahora; ejecutaban sin demora mis órdenes y el tirano las seguía con claridad. Es cierto que los dos solíamos quedar extenuados. El carácter atroz de las escenas era otra fuente de cansancio. No eran sino castigos, cuerdas, mutilaciones, deleites del verdugo y del cruel.

»Así arribamos al amanecer del día catorceno de la luna de barmajat. El círculo de tinta había sido marcado en la mano, el benjuí arrojado al brasero, las invocaciones quemadas. Estábamos solos los dos. El Doliente me dijo que le mostrara un inapelable y justo castigo, porque su corazón, ese día, apetecía ver una muerte. Le mostré los soldados con los tambores, la piel de becerro estirada, las personas dichas de mirar, el verdugo con la espada de la justicia. Se maravilló al mirarlo y me dijo: Es Abu Kir, el que ajustició a tu hermano Ibrahim, el que cerrará tu destino cuando me sea deparada la ciencia de convocar estas figuras sin tu socorro. Me pidió que trajeran al condenado. Cuando lo trajeron se demudó, porque era el hombre inexplicable del lienzo blanco. Me ordenó que antes de matarlo le sacaran la máscara. Yo me arrojé a sus pies y dije: Oh, rey del tiempo y sustancia y suma del siglo, esta figura no es como las demás, porque no sabemos su nombre ni el de sus padres ni el de la ciudad que es su patria, de suerte que yo no me atrevo a tocarla, por no incurrir en una culpa de la que tendré que dar cuenta. Se rió el Doliente y acabó por jurar que él cargaría con la culpa, si culpa había. Lo juró por la espada y el Qurán. Entonces ordené que desnudaran al condenado y que lo sujetaran sobre la estirada piel de becerro y que le arrancaran la máscara. Esas cosas se hicieron. Los espantados ojos de Yakub pudieron ver por fin esa cara —que era la suya propia. Se cubrió de miedo y locura. Le sujeté la diestra temblorosa con la mía que estaba firme y le ordené que continuara mirando la ceremonia de su muerte. Estaba poseído por el espejo: ni siquiera trató de alzar los ojos o de volcar la tinta. Cuando la espada se abatió en la visión sobre la cabeza culpable, gimió con una voz que no me apiadó, y rodó al suelo, muerto.

»La gloria sea con Aquel que no muere y tiene en su mano las dos llaves del Ilimitado Perdón y del Infinito Castigo."

(Del libro *The Lake Regions of Equatorial Africa*, de R.F. Burton.)

## Apéndice K. Datos del tercer texto que se leyó en el grupo focal (poema)

### Blanco

Octavio Paz

#### *Ficha técnica*

Por CONACULTA

<https://itunes.apple.com/mx/app/octavio-paz-blanco/id484285852?mt=8>

Gratis

- Categoría: Libros
- Versión: 1.2
- Tamaño: 1.03 GB
- Idioma: Español
- Vendedor: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes
- © Conaculta / FCE

Clasificación 4+

#### *Compatibilidad*

Requiere iOS 4.2 o posterior. Compatible con iPad.

#### *Descripción*

La aplicación Blanco de Octavio Paz nos ofrece la posibilidad de ver el poema en pantalla, siguiendo la idea original del Nobel al concebirlo: "una sucesión de signos sobre una página única; a medida que avanza la lectura, la página se desdobra: un espacio que en su movimiento deja aparecer el texto y que en cierto modo, lo produce".

Esta edición digital cuenta con la lectura a tres voces del poema, leído por Octavio Paz, Eduardo Lizalde y Guillermo Sheridan. También ofrece la posibilidad de distintas formas de lectura. Cuatro esenciales que están indicadas en la aplicación: "la versión completa", "el poema erótico", "el contrapunto", "el tránsito de la palabra" y muchas variantes que el propio lector podrá descubrir.

La app incluye:

- El concepto audiovisual que el propio Octavio Paz concibió para su poema.
- La Biblioteca Blanco, donde hallamos los Discos Visuales y Topoemas, obras creadas por Octavio Paz y Vicente Rojo, contemporáneas a la intención estética de Blanco; Un golpe de dados jamás abolirá el azar, de Stéphane Mallarmé, poema en el cual Octavio Paz se inspiró para la creación de Blanco, y varios ensayos del Nobel sobre el tantrismo y la experiencia poética.
- Versiones incluye el facsímil de Illuminations del pintor abstracto norteamericano, Adja Yunkers; un fragmento de la sinfonía inédita escrita por el compositor norteamericano Richard Cornell, así como las traducciones del poema al inglés y al portugués a cargo de Eliot Weinberger y Haroldo de Campos

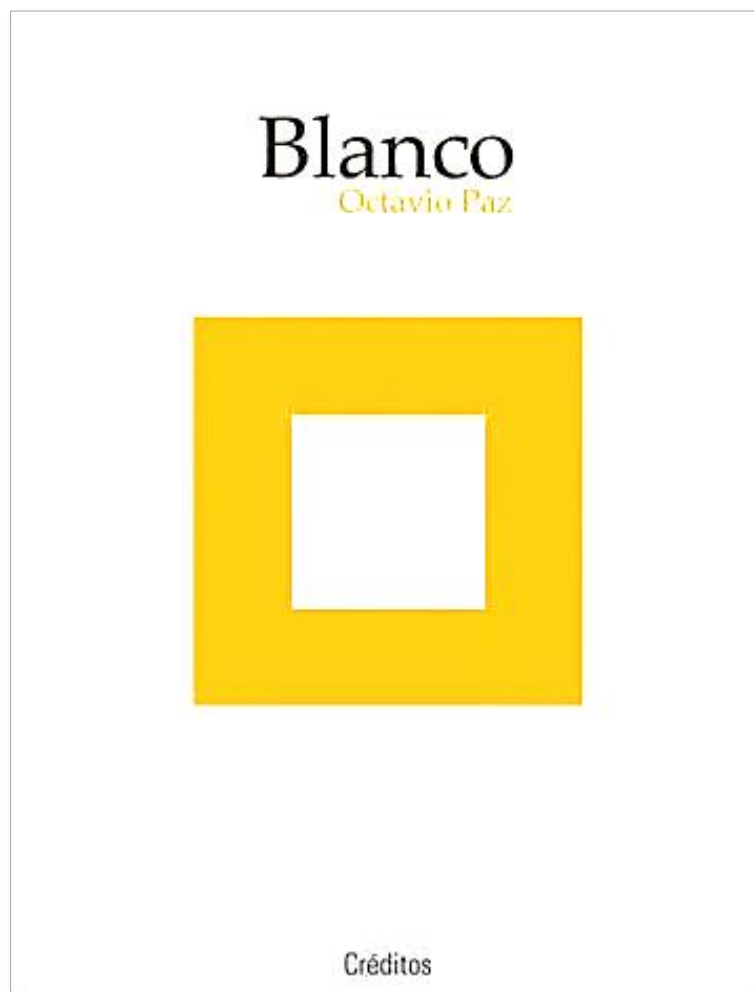
respectivamente. Además cuenta con la representación audiovisual creada por el artista multidisciplinario Frederic Amat.

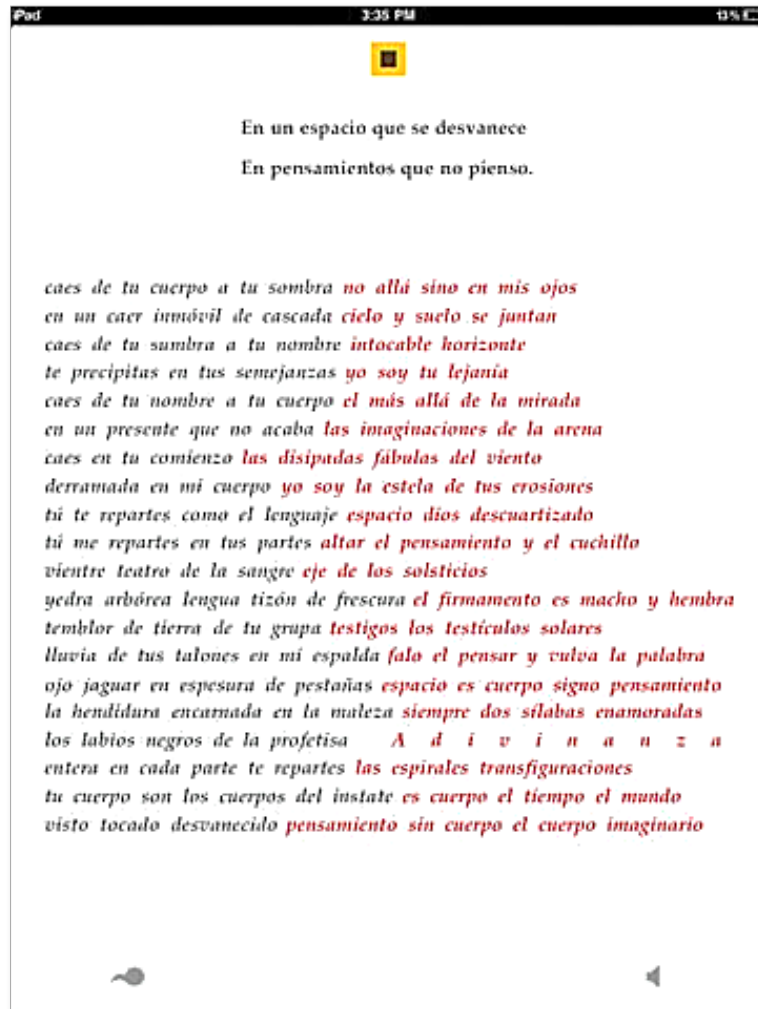
- Comentarios en video con entrevistas a críticos literarios y fragmentos del homenaje al poeta en El Colegio Nacional en sus 81 años.
- En Estudios podemos encontrar importantes reflexiones y perspectivas para ampliar la comprensión del poema a cargo de Enrico Mario Santí, Eliot Weinberger y Haroldo De Campos.
- En Facsímiles el usuario podrá ver las correcciones que hizo el propio Paz al crear el poema.

#### *Novedades de la versión 1.2*

- Optimización de la navegación.
- Mejora en la experiencia del usuario.
- Lecturas a cargo de Alberto Ruy Sánchez, José Luis Ibáñez y Elsa Cross.
- Sinfonía de Gonzalo Castillo en torno al poema.

#### *Capturas de pantalla del iPad*





En un espacio que se desvanece  
En pensamientos que no pienso.

caes de tu cuerpo a tu sombra *no allí sino en mis ojos*  
en un caer inmóvil de cascada *cielo y suelo se juntan*  
caes de tu sombra a tu nombre *intocable horizonte*  
te precipitas en tus semejanzas *yo soy tu lejanía*  
caes de tu nombre a tu cuerpo *el más allá de la mirada*  
en un presente que no acaba *las imaginaciones de la arena*  
caes en tu comienzo *las disipadas fábulas del viento*  
derramada en mi cuerpo *yo soy la estela de tus erosiones*  
tú te repartes como el lenguaje *espacio dios descuartizado*  
tú me repartes en tus partes *altar el pensamiento y el cuchillo*  
vientre teatro de la sangre *eje de los solsticios*  
yedra arbórea lengua tizón de frescura *el firmamento es macho y hembra*  
temblor de tierra de tu grupa *testigos los testículos solares*  
lluvia de tus talones en mi espalda *falo el pensar y vulva la palabra*  
ojo jaguar en espesura de pestañas *espacio es cuerpo signo pensamiento*  
la hendidura encarnada en la maleza *siempre dos sílabas enamoradas*  
los labios negros de la profetisa *A d i v i n a n z a*  
entera en cada parte te repartes *las espirales transfiguraciones*  
tu cuerpo son los cuerpos del instante *es cuerpo el tiempo el mundo*  
visto tocado desvanecido *pensamiento sin cuerpo el cuerpo imaginario*



### The Missing Tantra

A portrait of a man with grey hair, wearing a dark suit, white shirt, and a patterned tie. He is looking slightly to the right of the camera. The background is a plain, light-colored wall.

Agradecimientos de Octavio Paz

Conversations con Antonio Fari en *La Jolla* americanaI agree to the Privacy Statement and Policy. ☐

**Fazit:** Die  $\mathcal{H}_2$ -Norm ist eine wichtige Norm für die Bewertung der Leistungsfähigkeit von Systemen. Sie ist eng mit der Energie des Systems verbunden und kann zur Optimierung von Systemen genutzt werden.

Copyright © 2004 by John Wiley & Sons, Inc.

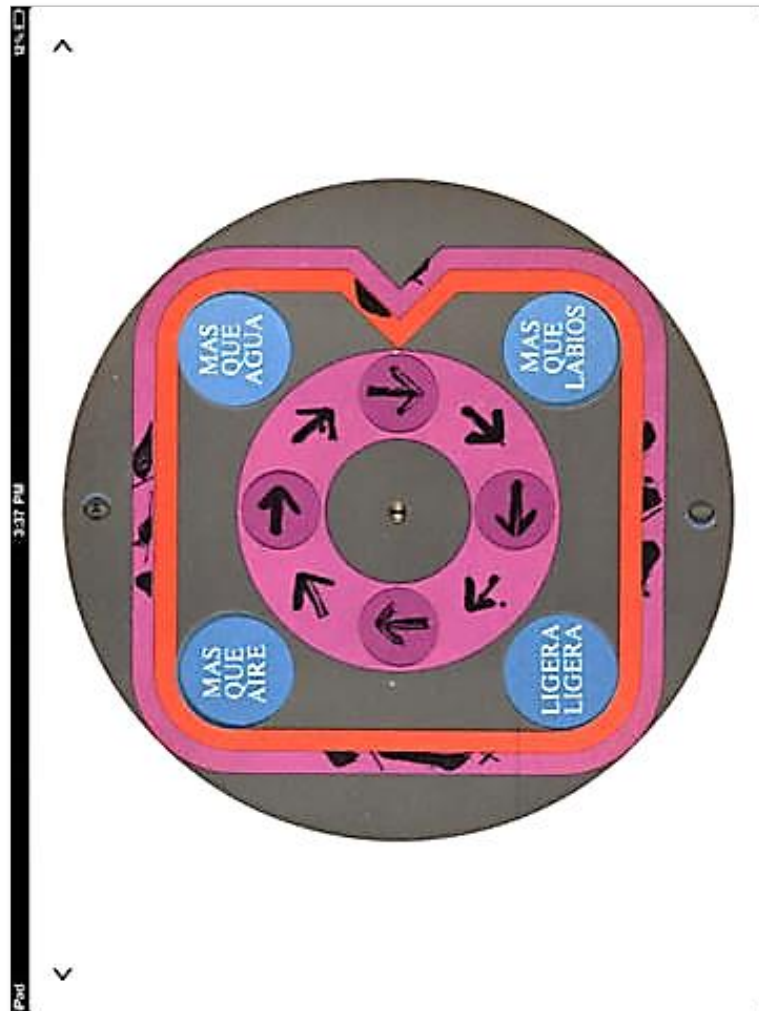
Homenaje a Octavio Paz en sus 87 años en el Colegio Nacional, 1995

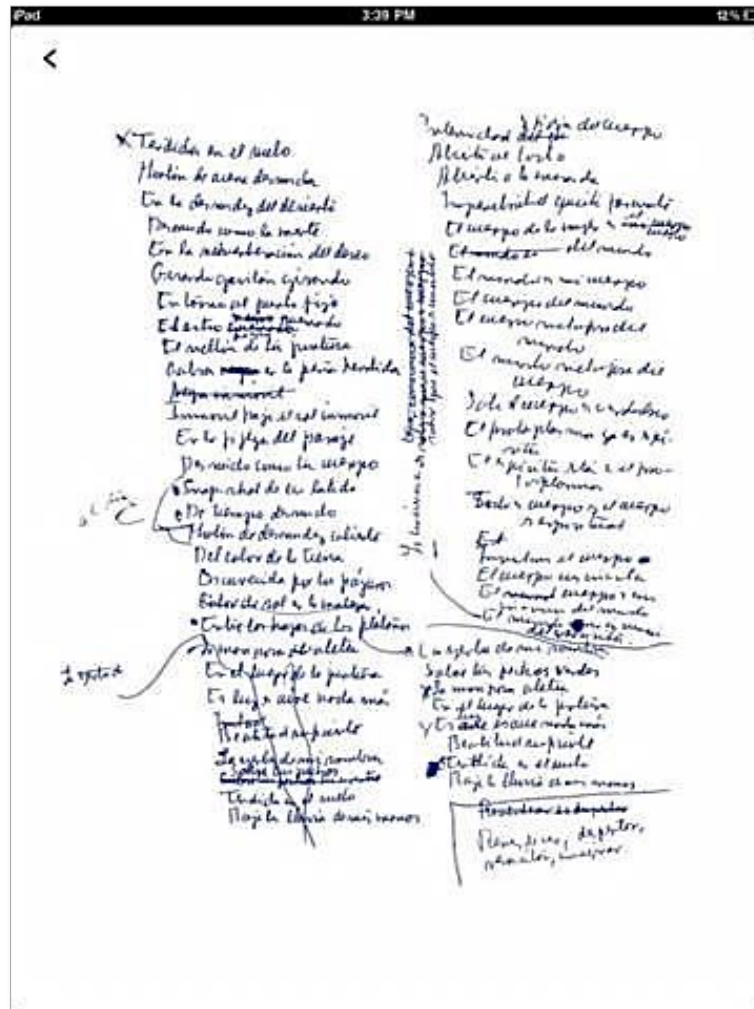
Figure 2. Mean  $\log_{10}$  CFU/g of faecal coliforms in the human feces.

Hannu, G. and de la Fuente, J. 2012.

Have you in the past, however?







Fragmento del poema:

el comienzo		
	el cimiento	
la simiente		
	latente	
la palabra en la punta de la lengua		
inaudita		inaudible
	impar	
grávida		nula
	sin edad	
la enterrada con los ojos abiertos		
inocente		promiscua
	la palabra	
sin nombre		sin habla

Sube y baja,  
escalera de escapulario,  
el lenguaje deshabitado.  
Bajo la piel de la penumbra  
late una lámpara.

Superviviente  
entre las confusiones taciturnas,  
asciende  
en un tallo de cobre  
resuelto  
en un follaje de claridad:  
amparo  
de caídas realidades.  
O dormido  
o extinto,  
alto en su vara  
(cabeza en una pica),  
un girasol  
ya luz carbonizada  
sobre un vaso  
de sombra.  
En la palma de una mano  
ficticia,  
flor  
ni vista ni pensada:  
oída,  
aparece  
amarillo  
cáliz de consonantes y vocales  
incendiadas.

en el muro la sombra del fuego  
en el fuego tu sombra y la mía

el fuego te desata y te anuda  
Pan Grial Ascuá

Muchacha  
tú ríes—desnuda  
en los jardines de la llama

llama rodeada de leones  
leona en el circo de las llamas  
ánima entre las sensaciones

frutos de luces de bengala  
los sentidos se abren  
en la noche magnética

## Apéndice L. Códigos *top-down* de la primera pregunta subordinada

<i>Pregunta subordinada 1</i>	<i>Información buscada</i>	<i>Códigos superiores (categorías)</i>	<i>Códigos subordinados (items)</i>	<i>Definición del ítem</i>
¿Cómo <b>usan</b> los lectores adultos los dispositivos electrónicos móviles cuando realizan lectura literaria? ¿En qué contextos? ¿Cómo los integran en su vida lectora cotidiana? ¿Cómo los combinan con la lectura en otros soportes? ¿Cuáles son las dificultades con que se enfrentan, así como sus necesidades como lectores de textos literarios?	Datos sobre cómo ocurren y qué implican las prácticas de lectura electrónica, directamente desde la voz del lector.	género	masculino femenino	
		grupo de edad	menores de 18 entre 18 y 24 entre 25 y 54 más de 54	
		uso del tiempo	del acto lector	momento del día, de la semana, del año, de la vida en que realiza la lectura
			de leer en electrónico	Frecuencia Antigüedad: hace cuánto tiempo realiza lectura en electrónico (más de 10 años, entre 10 y 5 años, entre 4 y un año, menos de un año)
		uso del espacio	de los libros	lugar donde ubican los libros dentro de su casa
			del acto lector	lugar donde acostumbra realizar sus lecturas
	Modos en que los sujetos se vinculan con la experiencia lectora en electrónico; razones, condiciones y recursos que favorecen o impiden que la lectura se vuelva parte significativa de su vida cotidiana.	preferencias	por género textual	novela, cuento, poesía, ensayo, artículo, manual, otro
			por tema	biografías, científicos-académicos, instructivos-manuales-guías, historia, política, religión, crecimiento personal, ficción, ciencia ficción, romance, aventura, terror, suspenso
			por soporte	impreso o electrónico
			por autor	contemporáneo, clásico, bestseller, por nación
			por dispositivo móvil	laptop, lector electrónico (kindle, mobi, enos), tablet, celular, PDA, otro
		preferencias	de entornos	condiciones espacio temporales en donde prefiere leer,
			de contextos	condiciones socioculturales en donde prefieren leer

## Apéndice M. Códigos *top-down* de la segunda pregunta subordinada

<i>Pregunta subordinada 2</i>	<i>Información buscada</i>	<i>Códigos superiores (categorías)</i>	<i>Códigos subordinados (ítems)</i>	<i>Definición del ítem</i>
¿Cómo son sus <b>procesos y prácticas</b> lectoras cuando las realizan en un dispositivo electrónico móvil? ¿Cuáles son los tipos de lectura literaria que privilegian? ¿Qué conocimientos y microhabilidades emplean y desarrollan? ¿Qué niveles de lectura alcanzan? ¿Qué dimensiones de lectura se facilitan y cuáles se dificultan?	Identificación de las habilidades que se requieren y se desarrollan a través de la lectura en dispositivos electrónicos.	habilidades técnicas	velocidad	velocidad de lectura, rapidez, fluidez
			manipulación textual	cómo se mueve o desplaza dentro del texto
			trayectoria visual	fijaciones visuales sobre la página, movimientos oculares, deslizamiento de los ojos
			recursos extratextuales	herramientas externas al texto (diccionarios, buscadores, páginas web, videos, otros textos)
			herramientas digitales	uso de los recursos que ofrecen los textos electrónicos para apoyar la lectura (definir, buscar, resaltar, comentar, marcar, audio, etc.)
		habilidades estratégicas	lectura lineal	leemos línea por línea, de arriba abajo y de izquierda a derecha, en orden
			de barrido	deslizar los ojos por la superficie del texto, sea en trayectoria diagonal o vertical, con el fin de explorar qué hay en él
			panorámica	pasar con rapidez los ojos por el texto, deteniéndonos sólo momentáneamente en ciertos puntos, como subtítulos, mayúsculas, pies de foto, etcétera, para darnos una idea general del texto
			selectiva	de examinación, de consulta, de localización o extensiva. En ella vamos subrayando o resaltando ciertos pasajes
			hipertextual	recurrimos a otros textos que complementan al que estamos leyendo, consultamos fuera, vamos a un link, buscamos una palabra, un artículo, una imagen, etc.
			contextual	hacemos pausas en la lectura para buscar otros datos que complementen lo que estamos leyendo: datos históricos, biográficos, geográficos, etc
			comentada	escribimos notas al margen del texto, opiniones, comentarios personales
		habilidades	decodificar	reconocer el código, aplicar las reglas

<i>Pregunta subordinada 2</i>	<i>Información buscada</i>	<i>Códigos superiores (categorías)</i>	<i>Códigos subordinados (items)</i>	<i>Definición del ítem</i>
		cognitivas		adecuadas a un mensaje que ha sido emitido en un sistema de signos determinado para entenderlo.
			comprender	entender, tener una idea clara de lo que dice el código textual, percibir el significado de algo
			retener	conservar en la memoria, capacidad de memorizar y repetir o citar lo leído
			asociar	relacionar dos ideas, de modo que una de ellas sugiera la otra
			interpretar	dar a un texto un significado determinado, explicar su sentido, atribuirle un significado
			discriminar	distinguir, diferenciar, separar, filtrar, seleccionar un tipo de datos o signos textuales de otros, establecer diferencias entre dos o más contenidos textuales
			sintetizar	hacer una síntesis o resumen en donde se recogen las principales ideas de un texto, ser capaz de exponer brevemente la síntesis de algo
			jerarquizar	organizar o clasificar el contenido textual en rangos de distintas categorías, establecer prioridades o escalas subordinantes
			cuestionar	poner en duda, controvertir o exponer razones contrarias a un texto
			inferir	sacar una conclusión por medio de un razonamiento, a partir de un elemento textual anterior o de un principio general. Deducir, sacar una consecuencia no expresa de un dato textual
			contextualizar	situar en una determinada circunstancia los contenidos textuales
			deducir	sacar una conclusión por medio de un razonamiento a partir de un determinado dato textual
			relacionar	establecer una relación o correspondencia entre dos o más contenidos textuales, asociar
			analizar	hacer un análisis de determinado elemento textual, detallarlo en sus partes para conocerlo y explicarlo

<i>Pregunta subordinada 2</i>	<i>Información buscada</i>	<i>Códigos superiores (categorías)</i>	<i>Códigos subordinados (items)</i>	<i>Definición del ítem</i>
			valorar	reconocer el valor, mérito o cualidades de un contenido textual. Emitir un juicio de valor sobre un dato o elemento textual
			recrear	crear o producir un elemento nuevo a partir de un dato textual ya existente, deconstruir y construir
			otra	
		niveles de lectura	decodificación	reconocer el código, aplicar las reglas adecuadas a un mensaje que ha sido emitido en un sistema de signos determinado para entenderlo.
			retención	conservar en la memoria, capacidad de memorizar y repetir o citar lo leído
			análisis	hacer un análisis de determinado elemento textual, detallarlo en sus partes para conocerlo y explicarlo
			relación	establecer una relación o correspondencia entre dos o más contenidos textuales, asociar
			valoración	a. Captar con claridad el sentido del texto b. Separar los hechos de las opiniones c. Diferenciar lo real de lo imaginario d. Comparar el texto con otros del mismo tema o del mismo autor e. Apreciar el valor estético del texto, los recursos literarios utilizados f. Interpretar lo leído, encontrarle posibles significados no tan evidentes g. Buscar ideologías o tendencias que no están explícitas h. Complementar nuestra opinión con la de expertos i. Relacionar lo leído con nuestra experiencia personal y nuestro conocimiento del mundo
			creación	recrear o producir un elemento nuevo a partir de un dato textual ya existente, deconstruir y construir, cambiar de código creativamente
		dimensiones de lectura	leer las líneas	lectura literal
			leer entre líneas	lectura inferencial
			leer tras las líneas	lectura crítica
		fases de lectura	prelectura	También conocida como "ojeada" y "hojeada", lectura exploratoria,

<i>Pregunta subordinada 2</i>	<i>Información buscada</i>	<i>Códigos superiores (categorías)</i>	<i>Códigos subordinados (items)</i>	<i>Definición del ítem</i>
				panorámica, de sondeo o a vuelo de pájaro. Implica explorar el texto fijando la atención sólo en elementos globales o indicativos que permiten hacer predicciones
			lectura	Nombrada también lectura a fondo, de estudio, detenida o de asimilación y retención. Pasa por: a. Distinguir entre las ideas principales y las secundarias o accesorias b. Reconocer secuencias de hechos o ideas, causas y consecuencias c. Captar el sentido total del texto d. Integrar lo leído en un ámbito de conocimiento mayor
			postlectura	De reforzamiento o de control, útil para la crítica, valoración e interpretación de contenidos. Útil para comprobar algunas hipótesis que surgieron durante la lectura intensiva
		prerrequisitos	organizativos	acciones de organización del material textual en relación con el dispositivo. Incluye organización de tiempos y acciones
			técnicos	habilidad en el manejo técnico del dispositivo es un factor diferencial a la hora de leer en electrónico. A mayor confianza en su habilidad tecnológica y mayor competencia informática real



## Apéndice N. Códigos *top-down* de la tercera pregunta subordinada

<i>Pregunta subordinada 3</i>	<i>Información buscada</i>	<i>Códigos superiores (categorías)</i>	<i>Códigos subordinados (ítems)</i>	<i>Definición del ítem</i>
¿Qué <b>representaciones y significados</b> tienen sobre la lectura, sobre el texto y sobre sí mismos, a partir de la experiencia de lectura literaria en dispositivos electrónicos móviles? ¿Qué actitudes, impresiones y creencias tienen sobre esta modalidad de lectura? ¿Cómo la entienden y la valoran, en contraste con la lectura de texto impreso? ¿Cómo configuran a partir de ello sus identidades lectoras?	Datos sobre las representaciones e identidades que se construyen durante el proceso lector.	tipo de lector	incidental	Que lee sólo cuando las circunstancias lo requieren. Accidental, episódico
			funcional	Que lee para resolver un problema concreto. Tu lectura es pragmática, utilitaria.
			ocasional	Lee en ciertas ocasiones, no regularmente.
			habitual	Lee por hábito, uso o costumbre, de forma regular y durante todo el año.
			independiente	Lee voluntariamente, sin prescripción de ningún tipo.
			estratégico	Que lee sólo lo que se requiere para resolver algo.
			por obligación	Que lee lo que le piden en la escuela o en el trabajo, por un motivo externo.
			experto	Que tiene muchos años leyendo, textos de todo tipo.
			de iniciación	Que va comenzando a incursionar en la práctica de la lectura autónoma
	Profundización sobre los procesos de interpretación, valoración, representación y significación que conlleva la lectura digital.	lector independiente y por placer	independencia lectora	Es independiente quien lee "por su cuenta", fuera del marco escolar y sin motivaciones extrínsecas, sino intrínsecas. Voluntariamente ha acudido a la lectura y mantiene su orientación hacia ella de manera libre.
			valores	cualidades, importancia, conjunto de principios que dirigen su comportamiento lector
			creencias	convicción, idea o pensamiento que se cree verdadero y que atraviesa el acto lector
			actitudes	disposición de ánimo para leer, manera de comportarse ante el hecho lector
			necesidades	deseos, impulsos, carencias o ingredientes que se echan en falta en el acto lector
			sentimientos	disposición emocional hacia la lectura

<i>Pregunta subordinada 3</i>	<i>Información buscada</i>	<i>Códigos superiores (categorías)</i>	<i>Códigos subordinados (ítems)</i>	<i>Definición del ítem</i>
	Factores que influyen en el autoconcepto y la construcción de la identidad lectora, y cómo estos ingredientes se relacionan con la lectura digital.	historial lector	dificultades	obstáculos, inconvenientes, circunstancias que impiden o entorpecen la lectura
			memoria	recuerdos relacionados con la lectura
			figura	persona significativa que impulsó la lectura
			entorno escolar	acciones sucedidas en su trayectoria escolar, influencias
			textos fundantes	libros que dejaron huella
			tránsito a electrónico	paso del soporte impreso al soporte electrónico
		vivencia	descripción de la experiencia	modificación del perfil lector desde que se lee en electrónico, diferencias de la experiencia lectora entre soportes, preferencias con respecto a soportes
		valoración	valoración de la propia lectura	reflexión valorativa sobre sus propias maneras y trayectorias como lector
	Representaciones semióticas que conlleva la lectura, en especial en dispositivos electrónicos móviles.	razones para leer	estudio	lee para aprender algo
			información	lee para obtener información sobre un punto específico
			actualización	lee para mantenerse al día en algún tema
			distracción	lee para divertirse, descansar, relajarse
			crecimiento	lee por motivos de crecimiento personal
			extensión cultural	Para aumentar mis conocimientos, ampliar mis experiencias y extender mi cultura
			ampliación de vocabulario	Para ampliar mi vocabulario, mejorar mi expresión, gusto por la lengua
			deberes profesionales	Por cuestiones escolares, profesionales o de trabajo
			por gusto	lee simplemente porque le gusta
		ventajas	del soporte electrónico	ahorro de papel, ecológico / información internet / practicidad, utilidad / económico, gratis / disponible, accesible / portable, móvil, espacio, peso / diversidad, variedad / comodidad, facilidad / visibilidad / tiempo, velocidad, rapidez / idiomas, edición, uso de texto / ninguna

<i>Pregunta subordinada 3</i>	<i>Información buscada</i>	<i>Códigos superiores (categorías)</i>	<i>Códigos subordinados (items)</i>	<i>Definición del ítem</i>
	Grupaldades y representaciones sociales en la participación de comunidades lectoras, relacionadas con la lectura digital.	desventajas	del soporte electrónico	de la persona / del artefacto / del documento / del texto (lectura) / de lo que solo se experimenta en papel
		metalectura grupal	sensaciones	impresión recogida por los sentidos, percepciones sobre el acto de lectura
			dificultades	obstáculos, inconvenientes, circunstancias que impiden o entorpecen el acto de lectura
			reflexiones	pensamientos, consideraciones detenidas con respecto al acto de lectura
			acciones	hechos, actividades, sucesión de actos y operaciones realizadas en el acto lector
			interacciones	acciones relacionadas en intercambio entre dos o más personas con respecto al acto lector
			aprendizajes	conocimientos, actitudes o procedimientos que se adquieren o modifican a partir del acto lector
			tránsito	reflexión sobre el paso de un soporte de lectura a otro
			identidad	conjunto de características, datos y rasgos propios de su personalidad lectora, que permiten diferenciarlo de otras. Conjunto de caracteres sociales, culturales que definen su autoconcepto lector
			satisfacciones	sentimiento de logro ante el acto lector
			impresiones	percepciones iniciales, efectos causados a partir del acto de lectura
			sobre el artefacto	herramienta que es idea y es materia, un instrumento cargado de su propia historia, que tiene inserta la función social a la que sirve y que al adquirir un significado social remite al aspecto ideal o simbólico
		interacciones	previas	intercambios anteriores a la lectura entre lectores que confluirán en un mismo acto lector
			durante	intercambios durante el periodo de lectura
			posteriores	intercambios suscitados después del acto de lectura

<i>Pregunta subordinada 3</i>	<i>Información buscada</i>	<i>Códigos superiores (categorías)</i>	<i>Códigos subordinados (ítems)</i>	<i>Definición del ítem</i>
		red de apoyo	técnico	ayuda para el manejo del dispositivo o del e-book
			organizativo	ayuda para la organización de la realización de la tarea de lectura
			temático	apoyo relativo a los contenidos temáticos de lectura, apoyo en la comprensión, interpretación, análisis
			estratégico	ayuda en los procesos de lectura y habilidades estratégicas
			afectivo	apoyo emocional, impulso o motivación para la realización del acto de lectura

## Referencias

- Aguilar González, L. E. (2007). Nuevos lenguajes y nuevas alfabetizaciones, materia prima para la democracia. *Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal* (64), 195-212. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/791/79106409.pdf>
- Alliagas, C., Castellá, J. y Cassany, D. (2009). Aunque lea poco, yo sé que soy listo. Estudio de caso sobre un adolescente que no lee literatura, *Revista OCNOS* (5) 97-112. Recuperado de [https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/1331/ocnos\\_05\\_cap7.pdf?sequence=1](https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/1331/ocnos_05_cap7.pdf?sequence=1)
- Anderson-Inman, L. y Horney, M. A. (2007). Supported e-text: Assistive technology through text transformations [Versión electrónica]. *Reading Research Quarterly*, 42(1), 114-156.
- Área, M., Ferrés, J., Calero, J. y Escardibul, J.O. (2005). *Nuevas tecnologías, globalización y migraciones*. Madrid, España: Paidós.
- Argüelles, J. D. (2013). *Ética y poética de la lectura. El derecho de leer y la libertad de la lectura*. México: Letra Uno Ediciones.
- Asociación de Bibliotecas de Universidades e Investigación (2000). Normas sobre aptitudes para el acceso y uso de la información en la enseñanza superior [Versión electrónica]. Recuperado de <http://www.ala.org/acrl/standards/informationliteracycompetencystandards>
- Barton, D. y Hamilton, M. (1998). *Local literacies. Reading and Writing in one Community*. Londres, Inglaterra: Routledge.
- Barton, D., Ivanič, R., Appleby, Y., Hodge, R. y Tusting, K. (2007) *Literacy, Lives and Learning*. Recuperado de <http://books.google.es/books?id=-HsgcZYNCvYC&lpg=PP2&ots=irlaHSWsTA&dq=barton%20d&lr&hl=es&pg=PP1#v=onepage&q=barton%20d&f=false>
- Baz, A., Ferreira, I., Álvarez, M. y García, R. (s/f). *Dispositivos móviles*. E.P.S.I.G : Ingeniería de Telecomunicación, Universidad de Oviedo. Recuperado de <http://156.35.151.9/~smi/5tm/09trabajos-sistemas/1/Memoria.pdf>

- Bazerman, Ch. (2008). La escritura de la organización social y la situación alfabetizada de la cognición: extendiendo las implicaciones sociales de la escritura de Jack Goody. *Revista Signos* 41(68), 355-380.
- Bronckart, J. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo sociodiscursivo*. Madrid, España: Infancia y aprendizaje.
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. España: Morata.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. España: Morata.
- Burgos Aguilar, J. V. (2010). Inmigrantes en un mundo digital: la educación de forma diferente (Parte 1 y 2). *SNC. Portal Informativo. Sistema ITESM*. Recuperado de [http://www.itesm.mx/wps/wcm/connect/snc/portal+informativo/opinion+y+analisis/firmas/mtro.+jose+vladimir+burgos+aguilar/op\(4ago10\)vladimirburgos](http://www.itesm.mx/wps/wcm/connect/snc/portal+informativo/opinion+y+analisis/firmas/mtro.+jose+vladimir+burgos+aguilar/op(4ago10)vladimirburgos)
- Casarini, M. (2007). *Aportaciones al tema de Postmodernidad y Modernidad*. Colaboración personal al foro de discusión para la Unidad 3: Explorar el Aprendizaje Reflexivo en la Educación Superior y en la Educación de Adultos. Curso de Aprendizaje Transformativo, ITESM.
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 6: 63-80. Recuperado de [https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21225/Cassany\\_CLE\\_6.pdf?sequence=1](https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21225/Cassany_CLE_6.pdf?sequence=1)
- Cassany, D. (2000). De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición. *Revista Latinoamericana de Lectura. Lectura y vida* (2), 2-11. Recuperado de [http://www.labev.uerj.br/textos/De%20lo%20analogico%20a%20lo%20digital\\_Daniel%20Cassany.pdf](http://www.labev.uerj.br/textos/De%20lo%20analogico%20a%20lo%20digital_Daniel%20Cassany.pdf)
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. España: Anagrama.
- Cassany, D. (2011). Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, Internet y criticidad. Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura. Universidad de Concepción, Chile. Recuperado de <http://www2.udec.cl/catedraunesco/05CASSANY.pdf>
- Cassany D. (2012) *En\_línea. Leer y escribir en la red*. España: Anagrama.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Madrid: Grao.

- Castek, J., Coiro, J., Hartman, D. K., Laurie, H. A., Leu, D. J. y Zawilinski, L. (s/f). *Thinking about our future as researchers*. The New Literacies Research Team University of Connecticut.
- Cavallo, G. y Chartier, R. (coords.) (2001). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus. Recuperado de <http://www.fba.unlp.edu.ar/medios/textos/historiadelalectura.pdf>
- Cazden, C., Cope, B., Fairclough, N., Gee, J. et al. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1). ProQuest Psychology Journals.
- Coiro, J. (2003). Comprensión de lectura en Internet: Ampliando lo que entendemos por comprensión de lectura para incluir las nuevas competencias. *Eduteka*. Recuperado de <http://www.eduteka.org/ComprensionLecturaInternet.php>
- Coiro, J. (2005). Making sense of on-line text. *Educational leadership* (10), 36-48.
- Coiro, J. (2007). *Exploring changes to reading comprehension on the Internet: Paradoxes and possibilities for diverse adolescent readers*. Disertación doctoral. Universidad de Connecticut.
- Coiro, J. (2010). Comprensión de lectura en Internet: Ampliando lo que entendemos por comprensión de lectura para incluir las nuevas competencias. *Eduteka*. Recuperado de <http://www.eduteka.org/ComprensionLecturaInternet.php>
- Coiro, J., Castek, J., Leu, D. J. et al. (s/f). *Thinking About Our Future As Researchers: New Literacies, New Challenges, and New Opportunities*. E.U.A.: University of Connecticut.
- Coiro, J. y Dobler, E. (2007). Exploring the online reading comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the Internet [Versión electrónica], *Reading Research Quarterly*, 42 (2), 214-257.
- Coiro, J., Knobel, M., Lankshear, C. y Leu, D. (2003). Central Issues In New Literacies And New Literacies Research. En J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear, y D. Leu (Eds.) *The Handbook of Research on New Literacies*. Mahwah, NJ.: Erlbaum.
- CONACULTA (Consejo Nacional para la Cultura y las Artes) (2006). *Encuesta Nacional de Lectura*. México: Área de Investigación Aplicada y Opinión/Instituto de Investigaciones Jurídicas/Universidad Nacional Autónoma de México.
- CONFITEA. (1997). La educación de las personas adultas. La declaración de Hamburgo. La agenda para el futuro. *5a Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas*. 14-18 de julio. Recuperado de

<http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/con5spa.pdf>

CONFITEA. (1999). La alfabetización al nivel mundial. *5a Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas*. 14-18 de julio. Recuperado de [http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/3a\\_span.pdf](http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/3a_span.pdf)

Cope, B. y Kalanstzis, M. (2000). *Aprendizaje ubicuo*. Distrito Federal, México: Grupo Nodos Ele.

Crawford, A. (2004). *Estrategias para promover la enseñanza de la lectoescritura a través del lenguaje integral*. Lima: APELEC.

Chávez R., L. (2015) Codificación semi-abierta. Sesión del Taller de Análisis Cualitativo: Estrategias de Codificación y Categorización con ATLAS.ti. CIESAS Occidente/Noreste. Material de trabajo.

Denzin, N. K. (1998). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. New York, NY, E.U.A.: McGraw Hill.

Departamento del Trabajo del Gobierno de Estados Unidos. Estados Unidos (2001). What Work require of Schools? A SCANS Report for America 2000. Recuperado de [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/22/ee/16.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/22/ee/16.pdf)

Derrida, J. (1981). *Positions*. London: Athlone Press.

Dietrichson, A. (2001). *Digital literacy: How to measure browsing behavior*. Disertación doctoral, Universidad de Columbia. Recuperado de <http://proquest.umi.com/pqdInternet?did=728471941&sid=1&Fmt=2&clientId=23693&RQT=309&VName=PQD>

Eco, U. (1976). *A theory of semiotics*. Londres, Inglaterra: Macmillan.

Ercikan, K. y Roth, W. M. (2006). What good is polarizing research into qualitative and quantitative? (Versión electrónica). *Educational Researcher*, 35(5), 14-23. Recuperado de [http://www.aera.net/uploadedFiles/Publications/Journals/Educational\\_Researcher/3505/3790-02\\_Ercikan.pdf](http://www.aera.net/uploadedFiles/Publications/Journals/Educational_Researcher/3505/3790-02_Ercikan.pdf)

Erlandson, D. A., Harris, E. L., Skipper y Allen, S. D. (1993) *Doing Naturalistic Inquiry: A Guide to Methods*. Sage: 131-162.

Eshet-Alkali, Y. y Amichai-Hamburger, Y. (2004). Experiments in Digital Literacy [Versión electrónica], *Cyber Psychology & Behavior*, 7(4), 421-430.



- Fainholc, B. (2005). La lectura crítica en Internet [Versión electrónica], *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 26(2), 34-43.
- Fernández, J. M. (2009). *Aprendiendo a escribir juntos. Multimodalidad, conocimiento y discurso*. México: Comité Regional Norte de Cooperación con la UNESCO, A.C. y la Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey.
- Fernández, J. M. (2014). El dialogismo: secuencialidad, posicionamiento, pluralidad e historicidad en el análisis de la práctica educativa. *Sinéctica*, 43. Recuperado de [http://www.sinectica.iteso.mx/?seccion=articulo&lang=es&id=646\\_el\\_dialogismo\\_secuencialidad\\_posicionamiento\\_pluralidad\\_e\\_historicidad\\_en\\_el\\_analisis\\_de\\_la\\_practica\\_educativa.pdf](http://www.sinectica.iteso.mx/?seccion=articulo&lang=es&id=646_el_dialogismo_secuencialidad_posicionamiento_pluralidad_e_historicidad_en_el_analisis_de_la_practica_educativa.pdf)
- Freire, P. (2004). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.
- Friese, S. (2011). Using ATLAS.ti for Analyzing the Financial Crisis Data [67 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 12(1), Art. 39. Recuperado de <http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1101397>.
- Funlectura (Fundación Mexicana para el Fomento de la Lectura, A.C.) (2012). *De la penumbra a la oscuridad... Encuesta Nacional de Lectura 2012. Primer informe. México*.
- Garrido, A. (2003) *El aprendizaje como identidad de participación en la práctica de una comunidad virtual*. UOC, Internet Interdisciplinary Institute. Recuperado de <http://www.uoc.edu/in3/dt/20088/index.html>
- Garzón, R. (2007). La metamorfosis del concepto de alfabetización en la educación mediada por tecnologías. Capítulo 15. En Landeta Etxeberria, A., *Buenas prácticas de e-learning*. UDIMA, Universidad a Distancia de Madrid. Recuperado de <http://www.buenaspracticas-elearning.com/indice-buenas-practicas-e-learning.html>
- Gee, J. P. (1996). *La ideología en los discursos: Lingüística social y alfabetizaciones*. España: Morata.
- Gee, J. P. (2004). *Situated Language and Learning, a Critique of Traditional Schooling*. s/d.
- Gee, J. P. (2007). Social linguistics and literacies: Ideology in discourses. Recuperado de <http://books.google.es/books?id=xqFNjA8e6rkC&lpg=PP1&ots=ubO637EGr1&dq=JP%20Gee&lr&hl=es&pg=PR4#v=onepage&q=JP%20Gee&f=false>

- Gee, J. P. (2008). *¿Qué juegos de video tienen que enseñarnos sobre el aprendizaje y la alfabetización?* Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Gee, J. P. (2009). *Un enfoque sociocultural situado a la alfabetización y la tecnología.* (s/d).
- Giddens, A. (1990). *Modernidad e identidad.* Distrito Federal, México: Siglo XXI.
- Giddens, A. (1998a). *Consecuencia de la modernidad.* Madrid, España: Alianza.
- Giddens, A. (1998b). *La tercera vía: la renovación de la social-democracia.* Distrito Federal, México: Taurus.
- Gómez Hernández, J. A. (2007). Alfabetización informacional; cuestiones básicas. *Anuario ThinkEPI (1)*, pp. 43-50. Recuperado de <http://www.thinkepi.net/>
- Greimas, A. (1987). *On Meaning: Selected Writings in Semiotic Theory.* London: Frances Pinter.
- Grupo de Estudio sobre Lectura RAND (2003). *Reading for Understanding: Toward a R&D Program in Reading Comprehension*, recuperado de <http://www.rand.org/multi/achievementforall/reading/readreport.html>
- Gutiérrez V., A. (2006). E-reading, la nueva revolución de la lectura: del texto impreso al ciber-texto. *Revista Digital Universitaria*, 7 (5). Coordinación de Publicaciones Digitales DGSCA-UNAM. Recuperado de <http://www.revista.unam.mx/vol.7/num5/art42/int42.htm>
- Hartman, D. K. (2004). Deconstructing the reader, the text and the context. Intertextuality and reading from a cognitive perspective, en *Uses of Intertextuality in Classroom and Educational Research.* Pittsburgh: Information Age Publishing.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words. Language, life and work in communities and classrooms.* Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Hernández, R., Fernández-Collado, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación* (cuarta ed.). México: McGraw-Hill.
- Hernández, G. (2013). Cultura escrita en espacios no escolares. En Carrasco, A. y López-Bonilla, G. (coord.), *Lenguaje y educación. Temas de investigación educativa en México.* México: Consejo Puebla de Lectura, A.C. / Fundaciones SM de ediciones México / IDEA.

- Hine, Ch. (2000) *Etnografía virtual*. Barcelona. Editorial UOC, Colección Nuevas Tecnologías y Sociedad.
- Hjelmslev, L. (1961). *Prolegomena to a Theory of Language*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Horton, F. W. Jr. (2007). *Understanding Information Literacy: A primer*. UNESCO Information for All Programme, Information Society Division, Communication and Information Sector Paris. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001570/157020E.pdf>
- INEGI. (2006). *Indicadores sobre sociedad de información*. Recuperado de <http://www.inegi.org.mx/Sistemas/temasV2/Default.aspx?s=est&c=19007>
- INEGI. (2009). *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de las Tecnologías de la Información en Indicadores sobre sociedad de la información en los hogares, 2005 a 2007*. Recuperado de <http://www.inegi.org.mx/Sistemas/temasV2/Default.aspx?s=est&c=19007>
- Jenkins, H. (2006). *Fans, bloggers y gamers: explorando la cultura participativa*. Nueva York: Prensa de la Universidad de Nueva York.
- Johnson, B. y Onwuengbuzie, A. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Kalman, J. (1993). En búsqueda de una palabra nueva. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 23(1), 87-95.
- Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 37-66.
- Kalman, J. (2004). *Saber lo que es la letra: una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*. México DF: Secretaría de Educación Pública, UNESCO Institute for Education (UIE), Siglo XXI.
- Kalman, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita, *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 107-134. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/800/80004608.pdf>
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica*. España: Paidós Comunicación.
- Kress, G. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. Londres, Inglaterra: Arnold.

- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. Londres: Routledge.
- Kress, G. et al. (2005). *English in urban classrooms: a multimodal perspective on teaching and learning*. Londres y Nueva York: Routledge/Falmer.
- Kress, G. y Street, B. (2006). Multi-modality and literacy practices. En K. Pahl y J. Rowsell (eds.), *Travel notes from the New Literacy Studies: Instances of practice* (vii-x). Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Kuiper, E., Volman, M. y Terwel, J. (2005). The Internet as an information resource in K-12 education: Strategies for supporting students in searching and processing information [Versión electrónica]. *Review of Educational Research*, 75(3), 285-328.
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2006). *Nuevas alfabetizaciones: Todos los días y las prácticas de aprendizaje en el aula*. Nueva York: Prensa de Universidad Abierta y McGraw Hill.
- Leontiev, A. (1978). *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ciencias del Hombre.
- Leu, D. J. (2001). Exploring Literacy on the Internet. The reading teacher [Versión electrónica]. *International Reading Association's journal*. Recuperado de [http://www.readingonline.org/electronic/elec\\_index.asp?HREF=/electronic/RT/3-01\\_Column/index.html](http://www.readingonline.org/electronic/elec_index.asp?HREF=/electronic/RT/3-01_Column/index.html)
- Leu, D. J., Castek, J., Coiro, J., Hartman, D. K., Henry, L. A. y Reinking, D. (2008). Research on Instruction and Assessment in the New Literacies of Online Reading Comprehension, en Collins Block, C. Parris, Sh. y Afflerbach, P. (Eds.). *Comprehension instruction: Research-based best practices*. New York: Guilford Press.
- Leu, D. J., Castek, J., Hartman, D. K., McVerry, J. G., O'Byrne, I. y Zawilinski, L. (2009). The New Literacies of Online Reading Comprehension and the Irony of No Child Left Behind: Students who Require our Assistance the Most, Actually Receive it the Least. En Mandel Morrow, L.; Rueda, R. y Lapp, D. *Handbook of research on literacy instruction: Issues of diversity, policy, and equity*. New York: Guilford.
- Leu, D. J., Castek, J., Zawilinski, L., Banerjee, M., Housand, C., Liu, Y. y O'Neil, M. (2007). ¿Qué hay de nuevo en las nuevas competencias de comprensión de lectura en línea? En *la Alfabetización Escuela Secundaria: ¿Qué investigación revela que*

- para la práctica de aula*, 43-66. Recuperado de <http://teachers.westport.k12.ct.us/ITL/wkspmaterials/NCTE>
- López-Bonilla, G. y Pérez F., C. (2013). Debates actuales en torno a los conceptos "alfabetización", "cultura escrita" y "literacidad", en Carrasco, A. y López-Bonilla, G. (coord.), *Lenguaje y educación. Temas de investigación educativa en México*. México: Consejo Puebla de Lectura, A.C. / Fundaciones SM de ediciones México / IDEA.
- Luria, A. R. (1987). *Desarrollo histórico de los procesos cognitivos*. Madrid, España: Akal.
- Lyotard, L. F. (2006). *La condición posmoderna*. Madrid, España: Cátedra, 1979c.
- Manguel, A. (1999). Formas de leer. De San Agustín a la computadora. *Revista Ñ*. Recuperado de <http://edant.clarin.com/suplementos/cultura/1999/05/30/e-00401d.htm>
- Marchionini, G. (1988). Hypermedia and learning: Freedom and Chaos. *Educational Technology*. 29(11), 8-12.
- Martínez, J. (2012). Géneros del discurso digital: escritura y sociedad. Junta de Andalucía. Recuperado de <http://www.slideshare.net/dicciomixteco/gneros-del-discurso-digital-texto#>
- Martos, E. y Campos, M. (coords.) (2013). *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura*. Red Internacional de Universidades Lectoras. España: Santillana.
- Marzano, R. (2003). *Dimensiones del aprendizaje. Manual del maestro*. México: ITESO.
- Mayring, Philipp (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), [27 Paragraphs]. Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2386>.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Millán, J. A. (1998). *De redes y saberes. Cultura y educación en las nuevas tecnologías*. México: Santillana, Aula XXI.
- New London Group. (2010). Multiliteracies. En *Investigating Identity and Power Relations*. Recuperado de

[http://www.decs.sa.gov.au/thenetwork/files/pages/identity\\_Internet/multiliteracies.html](http://www.decs.sa.gov.au/thenetwork/files/pages/identity_Internet/multiliteracies.html)

- Ocampo Prado, M. (2011). Contextualización: La educación virtual en instituciones de educación superior. Socio-psico-filosofía de la educación virtual. La sociedad del conocimiento y la cibercultura. En *La educación superior virtual en el mundo y en América Latina*. Bogotá: Universidad Javeriana.
- Ong, W. J. (1987). *Oralidad y estructura: Tecnología de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Open University. (2010). *Integrating Information Literacy into the Curriculum*. Reino Unido, Open University Library Services / Centre for Outcomes-Based Education (COBE), Practical Pedagogy series. Recuperado de [http://www.open.ac.uk/libraryservices/documents/Integrating\\_IL\\_Booklet\\_2010.pdf](http://www.open.ac.uk/libraryservices/documents/Integrating_IL_Booklet_2010.pdf)
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2010). Comprensión lectora basada en medios digitales. *PISA 2009 Results*. Recuperado de <http://www.pisa.oecd.org/>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2013a). *Informe de resultados PISA 2012*. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-mexico-ESP.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2013b). *Resultados PISA 2012: Lo que los estudiantes saben y pueden hacer – Desempeño de los estudiantes en matemáticas, lectura y Ciencias* (Volumen I), PISA. Recuperado de <http://www.eduteka.org/Pisa2012.php>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2013c). PISA in focus 2012. Recuperado de [http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PISA%20in%20Focus%20n%C2%B012%20ESP\\_Final.pdf](http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PISA%20in%20Focus%20n%C2%B012%20ESP_Final.pdf) y <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/49184736.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2013d). México, con décadas de rezago educativo: OCDE. (3 de diciembre). *Milenio*. Política. Recuperado de [http://www.milenio.com/politica/rezago\\_educativo-educacion\\_Mexico-PISA\\_Mexico-OCDE\\_0\\_201579953.html](http://www.milenio.com/politica/rezago_educativo-educacion_Mexico-PISA_Mexico-OCDE_0_201579953.html)
- Passeron, J. C. y Bourdieu, P. (1966). *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona: Paidós.

- Peña Borrero, L. B. (2003). *Dejar leer*. I Encuentro de Promotores de la Lectura, celebrado en el marco de la XVII Feria Internacional del Libro de Guadalajara, México. Recuperado de [http://www.fil.com.mx/hist\\_promotores/pon\\_03\\_2.html](http://www.fil.com.mx/hist_promotores/pon_03_2.html)
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Mexico, Fondo de cultura económica.
- Piaget Society (s/d). *Society for the Study of Knowledge and Development*. Recuperado de <http://www.piaget.org/Piaget>
- Prats, M. (2005). *¿Qué implica la alfabetización digital? ¿Qué competencias debe proporcionar y cómo debe adaptarse a los diferentes colectivos de la sociedad?* Recuperado de <http://www.educaweb.com/EducaNews/interface/asp/web/NoticiesMostrar.asp?NoticiaID=516&SeccioID=791>
- Prensky, M. (2001). Digital natives-digital immigrants (Part 1). *On the Horizon*, (9) Issue 5, 1-16. Recuperado de <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Quiroga, N. (2010). Formas de lectura en Internet: el camino de Pulgarcito. *Revista La insignia, sección cultura*. Recuperado de [http://www.lainsignia.org/2001/agosto/cul\\_051.htm](http://www.lainsignia.org/2001/agosto/cul_051.htm)
- Ray, J. A. (2001). Análisis de las demandas y mediaciones para la comprensión de textos expositivos en los libros de español y en los libros para el maestro de 2º, 3º y 4º grados. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16, (49), 415-440. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14018533005>
- Raymond, E. (2005). La Teorización Anclada (Grounded Theory) como Método de Investigación en Ciencias Sociales: en la encrucijada de dos paradigmas. *Cinta de Moebio*. Núm. 23, pp. 217-227. Recuperado de <http://www.moebio.uchile.cl/23/raymond.htm>
- Real Academia Española (RAE). (2001). *Diccionario de la lengua española*. (22a. ed.). España: Espasa Calpe.
- Real Academia Española (RAE). (2014). *Diccionario de la lengua española*. (23ª. ed.). Versión electrónica en: <http://www.rae.es>
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. España: Aljibe.
- Rodríguez, R. M. (2004) *Transmodernidad*. Barcelona: Anthropos Editorial.



- Rodríguez, R. M. (2007) Transmodernidad; la globalización como totalidad transmoderna. Revista Observaciones Filosóficas, Universidad de Valencia. Núm. 4. Recuperado de <http://www.observacionesfilosoficas.net/latransmodernidadlaglo.html>
- Rosenblatt, L. (1978). *The reader, the text, the poem*. Carbondale, IL, E.U.A.: Southern Illinois University Press.
- Rumelhart, D. E. (1981). Schemata: The building blocks of cognition. En John T. Guthrie (Ed.), *Comprehension and teaching: Research reviews*. Newark, Delaware: IRA.
- Sábato, E. (2000). *La resistencia*. México: Seix Barral.
- Sacristán, R. F. (2006). Plataformas de aprendizaje sustentadas en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación [Versión electrónica]. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 27(4), 40-47.
- Saussure, F. (2008). *Curso de lingüística general*. México: Distribuciones Fontanamara, 1916c.
- Segura, S. E. (2004). Modelo comunicativo de la educación a distancia apoyada en las tecnologías de la información y la comunicación en la Corporación Universitaria Autónoma de Occidente, Cali-Colombia. *Revista electrónica tecnología educativa*, 17(3).
- Sharples, M., Taylor, J. y Vavoula, G. (2005). *Towards a theory of mobile learning*. Reino Unido: Centre for Educational Technology and Distance Learning, University of Birmingham.
- Spiro, R., Feltovich, P. L. y Coulson, R. L. (1991). Cognitive flexibility, constructivism, and hypertext: Random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. *Educational Technology*, 31(5), 24-33.
- Stake, R. E. (1995). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid, España: Morata.
- Stewart, D. W., Shamdasani, P. N., & Rook, D. W. (2007). *Focus groups: theory and practice*. Thousand Oaks, London, New Delhi: SAGE.
- Street, B. V. (1984). Literacy in theory and practice. *Cambridge Studies in Oral and Literate Culture* (9). Nueva York, NY: Cambridge University Press.



- Street, B. V. (Ed.). (1993). Cross-cultural approaches to literacy. *Cambridge Studies in Oral and Literate Culture* (23). Nueva York, NY: Cambridge University Press.
- Street, B. V. (2003). What's "new" in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 2(5), 77-102.
- Street, B. V. (2008). Nuevas alfabetizaciones, nuevos tiempos: ¿Cómo describimos y enseñamos los conocimientos, las habilidades y los valores acordes con las formas de alfabetización que las personas necesitan para los nuevos tiempos? *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 30 (2), 41-66. Recuperado de <http://tumbi.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2008-2/mirador2.pdf>
- Street, B. y Coffey, S. (2008). Narrative and Identity in the Language Learning Project. *The Modern Language Journal*, vol. 92. Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4781.2008.00757.x/full>
- Tapscott, D. (1999). *Growing up digital: The rise of the net generation*. New York, E.U.A.: McGraw-Hill.
- Tapscott, D. (2009). *La era digital: Cómo la generación net está cambiando al mundo*. México: McGraw-Hill.
- Tejerina, I. (2000). *Literatura ética y estética. Lecturas solidarias y educación*. Ponencia presentada en el VI Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura: El reto de la lectura en el siglo XXI. Universidad de Granada, 13, 14 y 15 de Diciembre del 2000.
- Trudgill, P. (2007). *Diccionario de sociolingüística*. Madrid, España: Editorial Gredos.
- UNESCO. (2007). *Estimated based on Global Age-Specific Literay Projection Model*. Institute for Statistics.
- Vaca, J. y Hernández, D. (2006). Textos en papel vs. textos electrónicos: ¿nuevas lecturas? *Perfiles educativos*, vol. XXVIII, núm. 113, pp. 106-128. México, UNAM.
- Vargas Llosa (2002). *La verdad de las mentiras*. México: Seix barral.
- Vega García, R. (2010). Estado del arte del e-learning. En Landeta Etxeberria, A. *Buenas prácticas de e-learning*. Recuperado de <http://www.buenaspracticas-elearning.com/indice-buenas-practicas-e-learning.html>
- Vygotsky, L. (1986). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: La Pléyade.

Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Distrito Federal, México: Grijalbo.

Yin, R. K. (1995). *Investigación sobre estudio de casos. Diseño y métodos*. Serie Applied Social Research Methods, vol. 5. E.U.A.: SAGE Publications.

Zavala, L. (s/f) Elementos para el análisis de la intertextualidad. Recuperado de [http://www.academia.edu/1331310/Elementos para el an%C3%A1lisis de la intertextualidad](http://www.academia.edu/1331310/Elementos_para_el_an%C3%A1lisis_de_la_intertextualidad)

## Currículum vitae de la autora

**Mónica María Márquez Hermosillo** es licenciada en Letras y maestra en Enseñanza de la lengua y la literatura por la Universidad de Guadalajara, con título de Experto en gestión emprendedora en lectura y escritura, de la Universidad de Extremadura, España.

Dedicada desde hace más de veinte años a la promoción de la lectura y la escritura entre niños, jóvenes y adultos a través de instituciones como la Universidad de Guadalajara, el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), el Instituto de la Vera-Cruz, Centro Educativo Monarca, Ayuntamiento de Zamora, Michoacán, y el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). Formadora de promotores y docentes, diseñadora de programas de lectura, creadora del programa Leer en el viento y Leer el Bicentenario en Zamora Michoacán. Publicó en Editorial Trillas los textos didácticos: *Activar el lenguaje* en 2004 y *Claves para leer y escribir con sentido* en 2012.

Actualmente es profesora del Centro de Formación Humana del ITESO, coordinadora de la academia de Ética, identidad y profesión. Fundadora y directora académica de Letra Uno, asociación civil dedicada al impulso a la lectura, en donde coordina directamente los círculos de lectura Azul, Ámbar, Ciencias, Tinto y Blanco. Socia fundadora de Leer en Paralelo S.C., empresa dedicada a la promoción lectora en instituciones educativas y grupos empresariales.